

Dificultades específicas de aprendizaje, autoestima y adolescencia:

**Una propuesta de intervención basada en la
detección de necesidades en un contexto real.**

Modalidad 4: Proyecto de emprendimiento

Alumna: Paula Sánchez Pazos

Tutora: Inmaculada Martínez García

Grado en Psicología

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Cádiz

Julio de 2020

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1 Dificultades de aprendizaje. Concepto y prevalencia.....	4
2.2 Consecuencias socioemocionales en las personas con dificultades de aprendizaje.....	5
2.3 Autoestima y adolescencia.....	9
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	14
4. DETECCIÓN DE NECESIDADES Y ESTUDIO DEL CONTEXTO.....	15
4.1 Metodología.....	15
4.1.1 Participantes.....	15
4.1.2 Instrumentos.....	16
4.1.3 Procedimiento.....	17
4.1.4 Análisis de datos.....	18
4.2 Resultados.....	19
4.3 Discusión y justificación de la intervención.....	26
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	28
5.1 Objetivos.....	28
5.2 Descripción general del programa.....	28
5.3 Propuesta de actividades.....	29
5.4 Temporalización.....	41
5.5 Presupuesto.....	41
5.6 Evaluación.....	41
6. CONCLUSIONES.....	42
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
8. ANEXOS.....	52

RESUMEN

El alumnado con Dificultades de Aprendizaje constituye una población que, además de presentar dificultades en el área académica, presenta un mayor riesgo de sufrir desajustes socioemocionales, entre los que destaca la prevalencia de una baja autoestima. Esta es además una variable que suele presentar sus niveles más bajos en las primeras fases de la adolescencia. Es por ello por lo que el presente trabajo tiene el objetivo de llevar a cabo una detección de necesidades dirigida a evaluar los niveles de autoestima de los usuarios de entre 12 y 14 años pertenecientes a la Asociación Dislexia Cádiz, con el propósito de diseñar un programa de intervención que mejore estos niveles atendiendo a las necesidades de esta población. Para el desarrollo del estudio se hizo uso de una metodología de carácter mixto en la que se combina el uso de instrumentos de carácter cualitativo, como es la entrevista semiestructurada y el cuestionario, con instrumentos cuantitativos como es la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados reflejaron bajos niveles de autoestima de manera general por parte de la población, por lo que se diseñó un programa de intervención compuesto por 12 sesiones en las que se trabaja para la mejora de los niveles de autoestima, y específicamente en la mejora de la valoración académica, física y social de esta población, haciéndose uso de una metodología semipresencial, donde se combinen los encuentros presenciales con la creación de una página web destinada a compartir el contenido online con los participantes. La duración total del mismo será de 12 semanas y vendrá acompañado de un diseño de evaluación, habiéndose acordado con la Asociación su puesta en marcha durante los meses de Septiembre y Noviembre de 2020.

Palabras clave: Adolescencia, Autoestima, Dificultades de aprendizaje, Intervención, TICs.

ABSTRACT

Students with Learning Disabilities constitute a population that, besides presenting difficulties in the academic area, presents a greater risk of suffering socio-emotional maladjustments, including prevalence of low self-esteem. This is also a variable that usually presents its lowest levels in the early stages of adolescence. This is why the present study is focused on carrying out a detection of needs focused on the evaluation of the levels of self-esteem of users between 12 and 14 years old belonging to the Dyslexia Cádiz Association with the aim of designing a program able to improve those levels, attending to the needs of this population. For the development of the study, For the development of the study, a mixed methodology was used in which the use of qualitative instruments is combined, such as the semi-structured interview and the questionnaire, with quantitative instruments such as the Rosenberg Self-Esteem Scale. The results reflected low levels of self-esteem in general by the population, so an intervention program was designed consisting of 12 sessions in which work is being made to improve self-esteem levels, and specifically in improving of the academic, physical and social evaluation of this population, using a blended methodology, where face-to-face meetings are combined with the creation of a web page intended to share content online with the participants. The total duration of the program will be 12 weeks and will be accompanied by an evaluation design, having agreed with the Association its implementation during the months of September and November 2020

Keywords: Adolescence, Intervention, Learning Disabilities, Self-esteem, TICs.

1. INTRODUCCIÓN

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) representan un patrón de dificultades que afectan en una o numerosas áreas a la recepción, almacenamiento y uso de la información, lo que incide en el desempeño de habilidades académicas tales como la lectura, la escritura y el cálculo (Vélez, 2017). En España, la prevalencia de este tipo de dificultades entre el alumnado ha incrementado de manera significativa en estos últimos años, estimándose que entre el 15% y el 20% del alumnado puede padecerlas (Mateos, 2016).

Además de las citadas dificultades para desarrollar tareas académicas, son muchos los autores¹ que en los últimos años han estudiado las consecuencias socioemocionales de este trastorno, destacando entre ellas una alta tasa de fracaso escolar, problemas sociales, problemas de ansiedad y una baja autoestima (Alemany, 2019; Marchesi 2016; Nelson, Lindstrom y Foels, 2015; Zuppardo, Fuentes y Serrano, 2020).

Con respecto a esta última variable, son muchos los estudios que afirman que la autoestima es una buena predictora de factores como el rendimiento académico, las competencias sociales o niveles óptimos de ansiedad (Chilca, 2017; Schoeps, Tamarit, González y Montoya – Castilla, 2019; Morente. Guiu, Castells y Escoda, 2017). En concreto, la adolescencia en sus primeras fases, se ha descrito como una de las etapas vitales donde los niveles de autoestima suelen ser más bajos, lo que indica que trabajar para la mejora de los niveles de esta variable en las primeras fases de esta etapa, y en concreto con el alumnado con dificultades de aprendizaje, se considera de vital importancia para la prevención de diversos problemas de índice emocional, conductual o de salud (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012).

Estos hechos son los que motivaron a la realización una detección de necesidades, con el objeto de evaluar los niveles de autoestima de los usuarios de entre 12 y 14 años de la Asociación Dislexia Cádiz, así como el trabajo realizado en la Asociación para su mejora, con el propósito de diseñar un programa que mejore los niveles de esta variable mediante el uso de una metodología semipresencial, que permitiese la participación del mayor número posible de participantes y el uso de recursos afines a los gustos y necesidades de esta población.

¹ En aplicación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de igualdad de género en Andalucía, toda referencia a personas colectivos o cargos académicos, cuyo género sea masculino, se entenderá estará haciendo referencia al género masculino inclusivo, no marcado o genérico, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como hombres.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Dificultades de aprendizaje. Concepto y prevalencia

El término “Dificultades de Aprendizaje” hace referencia a un concepto ampliamente estudiado pero que carece de consenso al hablar de una definición precisa (Cedeño, Persia y Puelles, 2018). Autores como Marchesi (2016) apuntan a la dificultad para conceptualizar este término, debido a la heterogeneidad en las características de este alumnado.

Fue Kirk (1962) quién por primera vez propuso al término “Dificultades de aprendizaje”, definiéndolo como “un retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares resultantes de hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional conductual” (p.73). Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando el National Joint Commite on Learning Disabilities aportó la que es en la actualidad una de las definiciones que ostenta mayor acuerdo internacional. Así, las dificultades de aprendizaje son entendidas como “un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas” (National Joint Commite on Learning Disabilities, 1990, p. 65).

El DSM-V, en su clasificación diagnóstica, (APA, 2013, p. 38) conceptualiza el trastorno específico del aprendizaje como una serie de “dificultades en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas”, especificando entre tres posibles áreas de afectación: lectura, escritura y matemáticas. Entre las distintas dimensiones de las expuestas por el DSM-V, la más frecuente es el trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura (De La Peña y Bernabéu, 2018).

Instituciones como el National Institute of Neurological Disorder and Stroke (2016), definen el trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura, también conceptualizado como dislexia (APA, 2013, p. 39) como una dificultad en el aprendizaje que afecta de forma directa a la capacidad lectora, en el que el nivel lector del individuo es significativamente menor al esperado sin presentar un nivel de inteligencia fuera de la norma, y cuyas principales afectaciones son en el procesamiento fonológico, la ortografía, o la rapidez de respuesta visual. Camacho – Conde y Filgueira – Álvarez (2019) la describen como una discapacidad en el aprendizaje, caracterizada por presentar dificultades en el aprendizaje lector, y que posteriormente se identifica con el deletreo errático y la dificultad para el manejo de textos escritos.

La segunda dimensión en la que el DSM- V (2013) clasifica este trastorno es aquella en la que se presentan dificultades en la expresión escrita, la cual se describe como un trastorno donde predomina la existencia de alteraciones cognitivas relacionadas con el proceso escritor y su resultado final, dificultades en los procesos de planificación, redacción y composición de textos, así como alteraciones en los procesos perceptivo – motores y la coordinación viso – motriz (Rivas y López, 2016).

Por último, la tercera dimensión que se señala en el citado manual diagnóstico hace referencia a las dificultades específicas en las matemáticas, definiendo un patrón de dificultades ligadas a problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de las operaciones aritméticas y cálculo fluido, y donde se considera correcto el uso alternativo del término discalculia (APA, 2013, p. 40). Autores como Geary (2017) definen este término como la dificultad para la comprensión o aprendizaje de los conocimientos matemáticos, manifestados en los problemas para aprender conceptos numéricos y la aritmética básica.

La prevalencia de las dificultades de aprendizaje ha incrementado en los últimos años por motivos diversos, entre los que se encuentran los cambios sociales, tales como el aumento de personas con formación académica, el descenso en la mortalidad infantil o los avances en los estudios psicológicos y psicopedagógicos, que muestran la enorme complejidad del problema y lo acercan a las aulas, con mejores instrumentos diagnósticos. De este modo, el porcentaje del alumnado afectado se estiman entre el 15% y 20% (Mateos, 2016). En concreto, el porcentaje de alumnos que padecen trastorno específico de la lectura se estima entre el 5% y 10%, siendo esta la tipología más frecuente entre las dificultades de aprendizaje (Tamayo, 2017). Estudios como el de Sans, Colomé, López – Sala y Sanguinetti (2017) refutan estos datos. Por su parte, la prevalencia de estudiantes con discalculia parece estimarse entre un 3% y 6% (Price y Ansari, 2013), mientras que la prevalencia de las dificultades específicas de la escritura se muestran entre el 3% y el 6% del alumnado (Vélez, 2017).

2.2 Consecuencias socioemocionales en las personas con dificultades de aprendizaje

Desde el nacimiento de este trastorno, las investigaciones han estado enfocadas al estudio de las características neurobiológicas (Ibáñez, Martín – Lobo, Vergara - Moragues, 2019) y cognitivas del mismo (Barba, Suárez, Jomarrón y Navas, 2019), así como a su intervención académica (Jiménez, 2019). Sin embargo, el estudio de las consecuencias emocionales que sufre este alumnado, en su origen, obtuvo una menor repercusión (Novita 2016), a pesar de que en la actualidad hayan sido muchos los autores que se han interesado por esta temática (Zuppardo, Fuentes, Pirrone y Serrano, 2020).

Marchesi (2016) indica que el alumnado con dificultades de aprendizaje muestran un mayor riesgo de presentar desajustes sociales y emocionales que sus compañeros sin dificultades, unas diferencias que se manifiestan en las habilidades sociales, la aceptación por parte de los iguales, la vulnerabilidad emocional, la ansiedad y la autoestima.

Fracaso escolar

Una de las primeras y más visibles consecuencias que acompañan al trastorno específico del aprendizaje es el fracaso escolar, hecho que refutan diversos autores (Alemany, 2019; Sainio Eklund, Ahonen, Kiuru, 2019). Los motivos del fracaso escolar son diversos. Para Pérez (2019), uno de los principales factores que relacionan las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar es la mala praxis docente, junto con la discordancia entre las exigencias del sistema educativo y las necesidades del alumnado. Autores como Novita (2016) estudiaron los testimonios de adultos con dislexia, quienes expresaban la imposibilidad para superar los cursos académicos en su etapa escolar a pesar de su esfuerzo. Constantinides, (2015) señala la falta de sensibilización del profesorado en cuanto al alumnado con estas características, así como su falta de formación en atención a la diversidad y la escasa variedad de recursos pedagógicos que se utilizan en las aulas, tales como las TICs.

El citado fracaso escolar supone la exposición de estos jóvenes a graves consecuencias para su futuro. González y San Fabian (2018) citan como principales consecuencias la falta de cualificación laboral, que trae consigo serias restricciones para acceder al mercado laboral, así como desempleo y mayor riesgo de exclusión social, dificultades económicas, sociales y de bienestar. Las consecuencias del fracaso escolar también han sido citadas como multidimensionales, haciendo referencia a su perspectiva psicológica en sus términos cognitivos, afectivos y conductuales, la perspectiva social y la perspectiva institucional (Lara – García, González – Palacios, González – Álvarez y Martínez – González, 2014).

Problemas sociales

Por otro lado, las dificultades de aprendizaje se han descrito como predictores de problemas de índole social, tales como la dificultad para relacionarse con sus iguales, o diversos problemas de conducta (Alemany, 2019). Zuppardo, Serrano y Pirrone (2017) reafirman en sus investigaciones los problemas referentes a las relaciones interpersonales que sufre este colectivo. Amor, Bello y Estévez (2010) mencionan las dificultades que sufre este alumnado para adaptarse al contexto escolar, así como las inapropiadas relaciones interpersonales, representativas de una inmadurez en el aspecto afectivo – motivacional. Marchesi (2016) señala que las dificultades de adaptación social de un alumno con problemas

en el lenguaje pueden venir producidas por sus barreras comunicativas, lo que puede causarle serias inseguridades a la hora de realizar actividades públicas.

Autoras como Mateos (2016) señalan que las dificultades de aprendizaje pueden acarrear déficits en las conductas autorreguladoras, en la percepción social y en la relación interpersonal. Estudios como los llevados a cabo por Zuppardo, Fuentes, Pirrone y Serrano (2020), relatan que los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje presentan más problemas de conducta con respecto al grupo control, concluyendo además que estos problemas pueden ser de tipo internalizado, externalizado, sociales, de pensamiento y de atención. Estudios como los realizados por Pacheco, Díez y Nicasio (2010) muestran como los jóvenes con DEA sufren déficits en procesamiento social, entendido como el conjunto de variables cognitivas requeridas para comprender y desenvolverse en el mundo social. En cuanto a las relaciones entre iguales, Vila y Guitiérrez (2013) destacan que este alumnado se caracteriza por tener una baja popularidad entre sus compañeros, lo que se puede deber a su dificultad para hacer amistades y que estas sean duraderas, lo que suele llevar a sentimientos de incomprensión, soledad y carencias emocionales. Serrano y Pirrone (2017) también señalan la concurrencia de comportamientos agresivos en esta población.

Ansiedad

Otras de las variables más estudiadas dentro de esta problemática es la ansiedad. Esta es citada por autores como Nelson y Harwood (2011) como el síntoma emocional más frecuente entre esta población, estando presente entre el 70% de la misma, y presentando niveles superiores con respecto al grupo control. Estos estudios refieren a que esta ansiedad suele nacer ante situaciones cuya naturaleza requiere realizar actos públicos, leer en voz alta o escribir en la pizarra, donde deben mostrar sus dificultades ante la comunidad educativa de manera prolongada. Los estudios de Zuppardo, Serrano y Pirrone (2017) muestran que los alumnos con dificultades de aprendizaje se ven más afectados por problemas de naturaleza interna, poniéndose de manifiesto con conductas de retraimiento así como problemas somáticos y de ansiedad.

Nelson, Lindstrom y Foels (2015) estudiaron los niveles de ansiedad ante los exámenes comparando a un grupo de lectores normativos con un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje, concluyendo que los niveles de ansiedad eran mayores en el segundo grupo, siendo la magnitud de estas diferencias hasta cinco veces mayor, lo que indica una ansiedad clínicamente significativa ante los exámenes. Zuppardo, Fuentes y Serrano (2017) muestran que esta ansiedad y frustración puede en ocasiones conducir a síntomas

depresivos, además de los ya mencionados problemas de socialización. Klassen, Tze y Hannok (2013) realizaron un metaanálisis donde concluyeron que los problemas de ansiedad y la sintomatología depresiva eran típicas en la mayoría de adultos con dificultades de aprendizaje. Cabe señalar la importancia de los efectos negativos que la ansiedad tiene sobre el aprendizaje, ya que tal y como expresan Eysenck, Derakshan, Santos y Calvo (2007), un excesivo estado de ansiedad interfiere en la realización de una determinada tarea así como en la memoria trabajo.

Autoestima

Por último, es imprescindible destacar las numerosas consecuencias que este trastorno tiene sobre la autoestima del alumnado. Para ello, es importante destacar en primer lugar la estructura multidimensional que tiene esta variable. Harter (1985) definió las dimensiones en las que la autoestima se componía, y entre las que se encontraban las relaciones interpersonales, la competencia y el control del entorno, la emotividad, el éxito escolar, la vida familiar y la experiencia corporal. Estudios como los realizados por Zuppardo, Fuentes y Serrano (2020) señalan que de manera general, todos los componentes de esta variable multidimensional se ven afectados, mostrándose más baja la autoestima del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje con respecto al grupo control, que carece de estas dificultades. Estudios como los de Novita (2016) apoyan estas hipótesis. Las investigaciones de Alemany (2019) estudiaron la percepción de las familias con respecto a las consecuencias percibidas de estas dificultades, siendo la baja autoestima la variable más señalada, mostrándose así para el 73% de las mismas.

Sin embargo, algunos estudios apoyan que este efecto se nota de manera más considerable en las dimensiones relacionadas con el ámbito escolar. Zeleke (2004) realizó un metaanálisis, donde estimó que el 89% de los estudios apoyaban la hipótesis de que el alumnado con DEA presentaba una autoestima académica significativamente más baja en comparación con el grupo control, mientras que en el 70% de los casos los alumnos no mostraron diferencias significativas con respecto al grupo control en la variable autoestima social. Las investigaciones de Polychroni, Kaukoura y Anagnostou (2006) corroboran esta hipótesis.

Chilca (2017) incide en que uno de los errores más comunes cometidos por parte de la familia y el profesorado es culpar al alumno de su fracaso escolar, lo que afecta de forma directa a su autoestima y confianza.

2.3 Autoestima y adolescencia

El concepto de autoestima ha sido estudiado desde distintas perspectivas a lo largo de la historia, aunque todas coinciden en que éste concepto define el autoaprecio del ser humano (Silvia – Escorcía y Mejía Pérez, 2015). Ya en 1965 Rosenberg la definía como “el conjunto de pensamientos y sentimientos que un individuo tiene acerca de su propio valor” (Rosenberg, 1965). Esta también es definida como la valoración que la persona hace de sí misma, compuesta por la percepción sobre los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que el individuo acumula en su recorrido vital (Helueni y Enrique, 2015). Rodríguez y Romero (2016) inciden en que la autoestima constituye aquella actitud de aprobación o desaprobación que representa el modo en que un individuo se ve capaz, importante, productivo y digno.

Desde una perspectiva actual, se cuenta con el consenso que conceptualiza la autoestima como un constructo multidimensional y jerárquico (Hattie, Marsh, Neill y Richards, 2004). Desde esta multidimensionalidad, la autoestima constaría de la evaluación que el sujeto realiza sobre sí mismo con respecto a diversas variables: su imagen corporal, sus cualidades personales, su desempeño académico y laboral y sus relaciones interpersonales (Gerosa, 2016). Craighead, McHale y Popper (2001) añaden que es la autoestima global constituye una aproximación general de la autovaloración del individuo, basada en el juicio de todas las dimensiones que constituyen la opinión personal del sujeto.

Por otro lado, autoras como Roa (2013), diferencian tres componentes interrelacionados con respecto a la autoestima: el componente cognitivo, conformado por el patrón de conocimientos sobre uno mismo y su representación, el componente afectivo, definido como el valor atribuido por un individuo y el grado de aceptación del sujeto, y el componente conductual, en relación con la tensión, la intencionalidad y las puesta en práctica de las acciones.

La formación de la autoestima comienza en la infancia, una vez que el niño ha desarrollado el lenguaje y ha comenzado la socialización desde el componente afectivo, cognitivo y comportamental. Es en este momento cuando la autoestima comienza a depender de la percepción que el niño tiene de sí mismo en función de cómo son evaluados, construyendo así de manera progresiva una representación de sí mismo y del entorno (Craig y Dunn, 2010). En la primera infancia, los preescolares tienden a describirse en función de sus características físicas, mientras que los de mayor edad lo hacen en función de sus actividades. Conforme el niño crece, su autoestima irá dependiendo menos de la valoración de sus padres

y más de su propia experiencia y la manera en que éste es valorado por su entorno social (Simkin, Azzollini, Voloschin, 2014).

La adolescencia es considerada una etapa de enorme relevancia para la formación de la autoestima, debido a que es en esta etapa cuando se produce la búsqueda de la identidad de cada individuo, un proceso que se da envuelto en una etapa de cambios, responsabilidades escolares y necesidad de interacción interpersonal con la familia y los iguales. El correcto desarrollo de la autoestima influye en la estabilidad emocional de los adolescentes, quienes se dotan de las herramientas pertinentes para asumir los cambios que esta etapa evolutiva acarrea (Díaz – Falcón y Fuentes, 2018).

Son muchas las investigaciones que muestran que la autoestima es un factor que suele debilitarse en la adolescencia (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012). Es en esta etapa cuando la exposición a factores internos y externos que pueden debilitar la autoestima crece de manera exponencial (Zambrano y Ortencia, 2017). Sánchez y Hernández (2010) indican en que el bajo desempeño durante el desarrollo de los numerosos cambios sociales que acompañan a esta etapa, como las primeras relaciones amorosas o la asunción de nuevas responsabilidades, junto con los cambios físicos que pueden alejar al adolescente de los cánones de belleza, suelen fluctuar en la disminución de la autoestima general. Posteriormente, la búsqueda de la identidad hace a estos jóvenes individuos muy susceptibles a la opinión de los demás, y en concreto de los iguales. No es hasta la última etapa de la adolescencia cuando la experiencia vivida y la formación de la propia identidad favorecen la mejora global de la autoestima. Esto muestra que la autoestima es una variable en continua evolución durante la etapa adolescente, puesto que la valoración que cada individuo hace de sí mismo es el resultado de su creciente capacidad de análisis y de las experiencias de éxito y fracaso en las distintas circunstancias sociales y personales a las que deben enfrentarse (Corchado, 2012).

Referente a la cuestión del género, las investigaciones han mostrado que las diferencias más significativas tienen lugar en la adolescencia (Bogas, 2013). Las investigaciones apuntan a que son los hombres quienes obtienen puntuaciones superiores al evaluar la autoestima (Bleidorn et al., 2016). Marchant, Milicic y Pino (2017) corroboran esta hipótesis, obteniendo en sus investigaciones mayores puntuaciones en la variable autoestima en el grupo conformado por los hombres. Los estudios de García, Canuto y Cebrián (2019), quienes evaluaban la autoestima del alumnado con altas capacidades, también encontraron diferencias significativas entre ambos géneros, mostrando las alumnas niveles de autoestima más bajos que los varones.

De manera general, se ha descrito a las personas que poseen una alta autoestima como individuos que creen en sí mismos y que se encuentran abiertos a nuevos retos y experiencias. Ante un fracaso, valoran por qué ha ido mal la situación, y trazan un plan para superarlo, aceptando sus fallos y siendo conscientes de que en ocasiones, el contexto puede ser influyente, tanto a favor como en contra. Suelen establecer relaciones interpersonales sanas, aceptan las críticas constructivas y poseen un buen autocontrol emocional. Por otro lado, las personas con baja autoestima han sido descritas como individuos que no creen en sí mismos, y que muestran una actitud pesimista ante el futuro, y que no se enfrentan a nuevos retos por miedo a fracasar. Sienten vergüenza por los errores cometidos, y tienen a generalizar y pensar que los cometerán en todos los contextos. Sienten que su entorno social está en su contra y tienen dificultad para establecer amistades sanas. No aceptan las críticas, pues las entienden como una ofensa y son personas inseguras. (Bermúdez, 2000; Naranjo 2007).

La autoestima ha mostrado ser una variable determinante para el óptimo desempeño académico y social del alumnado (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2014). Las investigaciones de Morente, Guiu, Castells y Escoda (2017), quienes analizaron la relación entre distintas competencias sociales y emocionales, describen una estrecha relación entre el buen rendimiento académico y un óptimo nivel de autoestima. Las investigaciones de Chilca (2017) concretan que la autoestima parece ser predictora de los buenos hábitos de estudio, por lo que aquellos estudiantes con bajos niveles en esta variable tendrán dificultades para establecer rutinas escolares, lo que afectará a su rendimiento académico.

Así mismo, la autoestima también ha mostrado ser una buena predictora de los problemas emocionales y conductuales en la adolescencia, por lo que una autoestima alta se correlaciona con una menor posibilidad de sufrir síntomas depresivos o ansiosos, así como problemas de conducta. Esta también se considera una variable mediadora que explica la relación con otras variables socio-emocionales como el apego y las relaciones interpersonales (Schoeps, Tamarit, González y Montoya – Castilla, 2019). Las investigaciones muestran que los jóvenes con una alta autoestima son capaces de gestionar las experiencias negativas de manera más funcional. (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012).

Las investigaciones también apuntan a que la autoestima es un buen predictor del nivel de ansiedad del alumnado, por lo que tener una autoestima sana contribuye a una mejor regulación emocional y a la experimentación de menores niveles de ansiedad. (Morente, Guiu, Castells y Escoda, 2017). La relación entre autoestima y ansiedad social también ha sido examinada, mostrando que aquellos sujetos con una alta ansiedad social poseen una autoestima significativamente más baja, encontrando también una correlación entre la

autoestima y las habilidades sociales, aunque siendo esta menos significativa. (Caballo, Salazar y Equipo de Investigación CISO-A España, 2018). La baja autoestima de los individuos con ansiedad social suele acarrear cogniciones del tipo “preocupación excesiva por la crítica la evaluación negativa y el temor al rechazo social” y, especialmente, la “sensación de ser inferiores o menos capaces que los demás” y la “baja autoestima al devaluar sus logros y enfatizar sus fracasos” (Caballo, Salazar, García-López, Irurtia y Arias, 2014). Bajos niveles de autoestima son también correlacionados con conductas de riesgo para los adolescentes (Florenzano y Valdés, 2013).

En definitiva, se puede afirmar que la mejora de la autoestima en la etapa adolescente es un factor de enorme importancia para la prevención de diversos problemas de índole emocional, conductual o de salud. (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012).

Son muchos autores los que a lo largo de los últimos años han diseñado programas con el objetivo de mejorar los niveles de autoestima de los individuos, dirigidos a distintas poblaciones a través de multitud de técnicas y metodologías. Zuppardo, Rodríguez y Serrano (2017) realizaron un estudio piloto donde evaluaban si la variable autoestima incrementaba en un grupo de 60 estudiantes con diagnóstico de dislexia y disortografía bajo los efectos de un tratamiento rehabilitador de la lectoescritura. Este equipo partía de la premisa de que, mejorando las habilidades afectadas en este colectivo, su autoestima mejoraría, así como la confianza en sí mismos. Los resultados corroboran las hipótesis expuestas por el equipo investigador.

Vera – Martínez, Roselló y Toro- Alfonso (2010) evaluaron la eficacia de las dinámicas realizadas por el programa META en relación al fortalecimiento de los niveles de autoestima en adolescentes y jóvenes adultos. La comparación de los resultados pre y post test, indican que la variable autoestima mejora significativamente en el grupo experimental, constatando la eficacia de este programa. Por su parte, los efectos del programa ECO – FA-SE, un programa basado en técnicas de aprendizaje cooperativo y estrategias de implicación familiar, sobre la variable autoestima académica fueron evaluados por Godás – Oteto, Priegue y Lorenzo – Moledo (2015). En su diseño cuasi- experimental, se evaluó la efectividad de dicho programa en tres centros distintos sobre el alumnado de la ESO, concluyendo que, a pesar de que la efectividad del programa varió entre los tres centros, este programa fue más efectivo en aquel donde la implicación familiar fue mayor y por lo tanto, los niveles de autoestima mejoraron más significativamente.

Gálvez – Iñiguez (2018) evaluó la eficacia de un programa de educación emocional sobre la autoestima, así como sobre otras variables como la conciencia emocional y las habilidades sociales, a través de un pre y post test en el alumnado de un centro de entre 8 y 11 años. Los resultados constatan la eficacia de este programa al mostrar un incremento significativo de la variable autoestima en los resultados del post test. La autoestima también ha sido valorada en grupos conformados por menores en riesgo social. De nuevo, el equipo investigador analiza la eficacia de un programa, en este caso el conocido como PIAM – RS, a través de una muestra constituida por un grupo control y un grupo experimental, siendo evaluados antes y después de la intervención. Los resultados muestran la eficacia del programa, aunque se encuentran diferencias significativas en función de la cultura de origen (González Sala y Gimeno Collado, 2013).

Por último, cabe destacar el trabajo de Castellano Luque y Pantoja Vallejo (2017), quienes se interesaron en el uso de las TIC para la puesta en marcha de un programa de intervención con el objetivo de mejorar los niveles de autoestima entre otras variables en una muestra de alumnos de Educación Primaria en las sesiones de tutoría. Los resultados del estudio concluyen la efectividad del programa al incrementar de manera significativa los niveles de autoestima en los menores, así como el éxito en el uso de las TIC, las cuales suponen una garantía al impulsar la motivación del alumnado y su consiguiente éxito académico. En este sentido, estudios como los realizados por Solano, González y López (2013), señalan que, ante el aumento del uso de internet y las redes sociales por la población adolescente, resulta imprescindible la realización de propuestas educativas con el propósito de integrar estas herramientas en el currículo, creando espacios sociales que lleguen de manera más cercana al alumnado. Vargas Vergara (2020) expresa, en relación al alumnado con dificultades de aprendizaje, cómo las nuevas tecnologías posibilitan la adquisición de conocimientos a través de un aprendizaje visual y auditivo, lo que resulta más motivante para el alumnado ofreciendo una amplia variedad de herramientas y recursos.

Por estos motivos se propone la realización de una detección de necesidades en un contexto real, donde se evalúen los niveles de autoestima de un grupo de adolescentes con DEA, con el propósito de diseñar un programa de intervención ajustado a sus necesidades.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Objetivo general:

Diseñar un programa de intervención dirigido a mejorar los niveles de autoestima en adolescentes de entre 12 y 14 años con diagnóstico de Dificultades Específicas de Aprendizaje, basado en una detección de necesidades previa realizada en un contexto real.

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos del presente trabajo se dividen de manera acorde a los propósitos generales del mismo: la detección de necesidades y el diseño del programa de intervención. Para ello, se expone en la Tabla 1 los objetivos específicos de cada uno de los bloques.

Tabla 1.

Objetivos específicos de cada uno de los bloques del proyecto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar los niveles de autoestima de un grupo de adolescentes de entre 12 y 14 años pertenecientes a la Asociación Dislexia Cádiz. - Analizar los gustos, intereses y motivaciones de este colectivo con el objeto de diseñar una intervención acorde a sus necesidades. - Estudiar el funcionamiento y la estructura de la Asociación, el perfil de los usuarios y sus familias, así como la metodología de trabajo llevada a cabo para trabajar la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo. - Conocer el concepto de autoestima y la importancia de trabajar para promover una valoración positiva de uno mismo. - Mejorar la valoración de los participantes hacia sus habilidades académicas - Impulsar una valoración positiva del propio cuerpo - Mejorar las competencias interpersonales de los participantes así como su valoración de las mismas.

Fuente: Elaboración propia

4. DETECCIÓN DE NECESIDADES Y ESTUDIO DEL CONTEXTO

El propósito principal de iniciar una detección de necesidades es recabar la información necesaria para que la intervención se ajuste de la manera más precisa posible a las necesidades de esta población concreta. Los objetivos específicos de la misma se detallan en la Tabla 1, presente en el Epígrafe 3.

Dicho proceso se llevará a cabo en la Asociación de Dislexia Cádiz. Esta es una entidad sin ánimo de lucro, constituida por familias con hijos con dificultades de aprendizaje, adultos con dificultades de aprendizaje y profesionales de distintos ámbitos, agrupados por la preocupación ante esta problemática y sus consecuencias emocionales. Su actuación tiene sede en Jerez de la Frontera, aunque atiende a usuarios de toda la provincia de Cádiz.

4.1 Metodología

La presente detección de necesidades hace uso de una metodología mixta, en la que se combinan métodos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos través de diversos instrumentos. Este tipo de metodología se presenta como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos, que necesita de la recogida y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos y su posterior integración y discusión, con el propósito de realizar inferencias del fenómeno estudiado logrando un mejor entendimiento (Hernández -Sampieri, 2018).

4.1.1 Participantes

Los participantes del estudio fueron 15 estudiantes, pertenecientes a la Asociación Dislexia Cádiz y con diagnóstico de Trastorno Específico del Aprendizaje. Sus edades estaban comprendidas entre 12 y 14 años, contaban con una media de edad de 13,2 (DT=13,2), tratándose de 12 chicas y 3 chicos. En cuanto a su nivel educativo, todos se encuentran estudiando Educación Secundaria Obligatoria, entre los cursos de 1º y 3º. En cuanto a su población de residencia, 4 participantes residían en Jerez de la Frontera, 4 en Cádiz, 1 en Medina Sidonia, 1 en San Enrique de Guadaro, 1 en San Fernando, 1 en Algeciras, 1 en Trebujena y 2 en Vejer de la Frontera.

Además, se contó con la participación de la Presidenta y Fundadora de la Asociación, quién cuenta con una amplia formación específica acerca las distintas Dificultades de Aprendizaje. Su testimonio aportó información acerca de la estructura y funcionamiento de la Asociación.

Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron, además de contar con el diagnóstico de Trastorno Específico del Aprendizaje, pertenecer a la Asociación Dislexia Cádiz, centro que fue elegido por contar con un colectivo que se ajusta a los propósitos de la investigación así como encontrarse en el entorno cercano de la investigadora. Así mismo, se requiere tener una edad comprendida entre los 12 y los 14 años, ya que es en esta etapa educativa donde exponen los autores una mayor prevalencia de desajustes en la autoestima (Corchado, 2012).

4.1.2 Instrumentos

Para la recogida de información se ha hecho uso de instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo propios de un diseño metodológico mixto. Estos han sido: la entrevista semiestructurada, el cuestionario diseñado *ad hoc* y una prueba estandarizada que pasan a describirse a continuación.

En primer lugar, se hizo uso de una entrevista semiestructurada, El objetivo de la misma es recabar información propósito de conocer aspectos a tener en cuenta en el diseño de la intervención. Este tipo de entrevistas se caracterizan por iniciarse con un guion previo de la información a tratar en base al que se elabora una guía de preguntas, aunque se elaboran de forma abierta, lo que propicia una recogida de información más rica y llena de matices (Anexo 1) (Folgueiras Bertomeu, 2016). Esta fue administrada a la Presidenta de la asociación a través de una videoconferencia que fue grabada para su posterior transcripción, y que constó de 15 preguntas semiabiertas divididas en tres bloques temáticos, donde se recogió información acerca de la estructura y funcionamiento de la entidad, el trabajo de la autoestima, así como del perfil de los usuarios/as y sus familias, con la previa aceptación de un consentimiento informado que se leyó al comienzo de la entrevista.

Por otro lado, los participantes cumplimentaron un cuestionario online (Anexo 2), un instrumento que consta de una serie de ítems o preguntas acerca de un determinado problema motivo de la investigación, y cuyas respuestas se plasman por escrito (Martín Izard, 2012). El presente instrumento constó de tres partes diferenciadas: en primer lugar, se recogieron datos sociodemográficos referentes a la edad, género y situación académica de los jóvenes. A continuación, se presentó una batería de preguntas que constó de 23 ítems de carácter semiabiertas, donde se recogió información acerca de su relación con la asociación, sus intereses y sobre el trabajo y la percepción de la autoestima. Al igual que en el caso de la entrevista semiestructurada, este cuestionario no se trata de ningún instrumento estandarizado

y su propósito no es más que detectar las necesidades de esta población y conocer aspectos necesarios para el diseño de la intervención.

Por último, se evaluó el nivel de autoestima de los jóvenes a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg. (Rosenberg, 1965). Se trata de una escala compuesta por 10 ítems, y que cuenta con 4 opciones de respuesta en formato tipo Likert, que oscilan desde “muy en desacuerdo” (1) a “muy de acuerdo” (4). De sus 10 ítems, 5 de ellos fueron contruidos en positivo, y los otros 5 en negativo, con el objeto de reducir el efecto aquiescencia. Las puntuaciones obtenidas varían en un rango del 10 al 40, donde una puntuación entre 40 y 30 reflejan una autoestima elevada; entre 29 y 26 muestran una autoestima media, por lo que aquellos sujetos que obtengan estas puntuaciones no presentan problemas de autoestima graves, aunque conviene trabajar para su mejora; las puntuaciones entre 25 y 10 representan una baja autoestima, lo que se traduce en problemas significativos de autoestima. (Fernández González, González Hernández y Trianes Torres, 2015). Este es un instrumento ampliamente utilizado en la evaluación de la autoestima, debido a su sencillez y su rápida y fácil administración, así como a sus excelentes propiedades psicométricas. La versión española utilizada para la siguiente investigación consta de un índice de fiabilidad adecuado ($\alpha = .83$) (Morejón, García-Bóveda, y Jiménez, 2004). Estudios como los realizados por García Perales, Canuto González y Cebrián Martínez, (2019) constatan que esta escala ha sido validada en población adolescente, oscilando la fiabilidad de este instrumento entre 0.82 y 0.86.

4.1.3 Procedimiento

El procedimiento para la puesta en marcha del proyecto constó de tres fases diferenciadas. La primera fase consistió en una detección de necesidades, donde se administraron los instrumentos descritos anteriormente a la población participante con el propósito de recoger información para conocer aspectos necesarios en el diseño de la intervención. Para ello, se contactó con la Asociación Dislexia Cádiz y se inició el proceso de recogida de información.

El primer contacto con la Asociación se mantuvo en Marzo de 2020 con la Presidenta, mediante una cita donde se concretaban los objetivos del proyecto y se le proponía su participación en el mismo, obteniendo en esta misma cita su consentimiento y el compromiso de participación. Un mes después, en Abril de 2020, se mantuvo la segunda cita con la Presidenta de la Asociación, esta vez a través de una videoconferencia debido a la imposibilidad de tener una entrevista física por el vigente Estado de Alarma Estatal. En primer lugar, se leyó un breve consentimiento informado donde se aseguraba la

confidencialidad de los datos así como el carácter voluntario de la entrevista. A continuación, se procedió a la administración de la entrevista semiestructurada descrita anteriormente (Anexo 1). En esta misma sesión, se concretó con la Presidenta las directrices para suministrar el cuestionario elaborado para los usuarios.

Para la recogida de los datos procedentes de los usuarios, se procedió a la elaboración de dos vídeos (Anexo3) que la Presidenta de la Asociación puso a disposición de las familias y sus hijos. El primero de los vídeos (Anexo 3.1) fue dirigido a los padres y madres. En este mismo, se le explicaba la naturaleza del proyecto y se les invitaba a aceptar la participación de los menores en el mismo. Junto con este vídeo, se puso a disposición de las familias el consentimiento informado por escrito (Anexo 4), que debían firmar para autorizar a los menores la participación en el proyecto. El segundo de los vídeos fue dirigido a los adolescentes (Anexo 3.2). Atendiendo a la naturaleza voluntaria del proyecto, este vídeo tenía el objetivo de animar a este colectivo a la participación en la investigación, por lo que a través del mismo se explicó la finalidad de la intervención, así como el procedimiento para participar en ella. Una vez que las familias de los adolescentes que decidieron de manera voluntaria participar en la intervención aportaron el consentimiento informado, se procedió a la administración del cuestionario online descrito anteriormente, a través de la plataforma Google Forms. De esta forma, se procedió al análisis de datos pertinente, con el que se detectaron las necesidades de esta población en función de las cuales se diseñó la posterior intervención.

La segunda fase del proyecto consistió en el diseño de la intervención, una vez detectadas las necesidades de la población diana. Esta fase se llevó a cabo durante el mes de Mayo de 2020.

La tercera fase del proyecto se trata de la puesta en marcha de la intervención y su consiguiente evaluación. Esta fase no pudo ser llevada a cabo en el tiempo necesario para ser incluida en la presente investigación. Sin embargo, se acordó con la Presidenta de la asociación su puesta en marcha durante los meses de Septiembre y Noviembre de 2020.

4.1.4 Análisis de datos

Se ha realizado un análisis de datos de carácter mixto. En primer lugar, se han analizado los datos cualitativos procedentes tanto de la entrevista semiestructurada como de las preguntas abiertas del cuestionario. Para ello, se han adoptado los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), la cual pretende identificar categorías procedentes de los datos a través del uso de un “método comparativo constante”, y atendiendo a la

sensibilidad del investigador, quien compara los contenidos cualitativos extraídos con los temas fundamentales de los que nacen, lo que deriva en las “categorías teóricas” necesarias para comprender el objeto de estudio (Páramo Morales, 2015). Así, se procedió a la transcripción de las mismas, y la clasificación de su contenido a través de un sistema de categorías, las cuales se exponen en la Tabla 2.1 y 2.2 (Anexo 5).

Por último, se analizaron los datos de carácter cuantitativo procedentes de las preguntas cerradas del cuestionario y de la cumplimentación de la Escala de Rosenberg. En cuanto a los datos procedentes del cuestionario, se llevó a cabo un análisis de frecuencias y medidas descriptivas básicas. Del mismo modo, para el análisis de la Escala de Autoestima se llevó a cabo un análisis de medidas descriptivas básicas (medidas de tendencia central y dispersión). Para ello se hizo uso del programa estadístico SPSS 22.0.

4.2 Resultados

El testimonio de los distintos agentes que componen el entramado de la asociación resulta indispensable para conocer las necesidades reales de esta población, y por lo tanto, para realizar un diseño de intervención ajustada a las mismas. En primer lugar se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de la entrevista a la Presidenta de la Asociación.

Análisis del contexto: estructura y funcionamiento de la Asociación.

La Asociación Diselxia Cádiz nació en 2015 y atiende a alrededor de 180 familias de toda la provincia de Cádiz, aunque su sede tiene localización en Jerez de la Frontera. Se trata de una asociación sin ánimo de lucro, cuyo personal es totalmente voluntario: *“Todo el personal que tenemos es completamente voluntario. Son padres y madres de chicos con dislexia, pero también hay profesionales que colaboran de manera puntual haciendo un taller o con un curso concreto...”* De este modo, la asociación no cuenta con una financiación fija, sino que se autoabastece con lo que la Presidenta denomina “recursos en red”:

“No hay una financiación fija, nos peleamos con todo el que haya... Establecemos muchos recursos en red, nosotros intentamos aportar a otras personas, y otras personas pues nos aportan a nosotros, por ejemplo, acuerdos con algunos ayuntamientos: llega el día de los reyes, y hacemos un ajo caliente en beneficio a ese ayuntamiento, y ese ayuntamiento nos da una subvención anual.”

Intervenciones

En cuanto a los tipos de intervenciones que se llevan a cabo, la Presidenta explica que esta va dirigida a los usuarios, sus familias, y a docentes. Esta intervención se realiza siempre

de manera puntual: *“no hay nada semanal, fijo y estable. Normalmente en el trimestre hay mínimo dos o tres actividades, dependiendo del momento en el que estemos se hacen de un tipo o de otro”*. Destaca las convivencias, el campamento de verano y los distintos talleres que se realizan para sus usuarios, así como los “Talleres de Sensibilización y Normalización” que ella misma imparte, los cuales van dirigidos a las familias a través del AMPA de los centros, a los distintos claustros de profesores y profesoras, y al alumnado dentro del aula: *“para normalizar, cuando hay un chico con dislexia y se quiera, bueno, que los compañeros comprendan porqué tiene una serie de medidas un poco especiales”*.

Las intervenciones más demandadas por las familias son las relacionadas con la solicitud de información acerca de cuáles son sus derechos, o cuáles son los procedimientos para solicitar ayuda en los centros escolares. Por su parte, los usuarios solicitan la realización de actividades lúdicas y talleres para aumentar sus competencias socioemocionales. En palabras de su Presidenta:

“Ellos lo que quieren sobre todo son encuentros lúdicos, y encuentros donde se les dote de estrategias y herramientas para ellos avanzar. Por ejemplo, hace poco tuvimos un taller de educación emocional y fue muy chulo, estuvo bastante bien y creo que es más necesario de lo que parece. Ellos necesitan encontrarse, encontrar espacios donde si se quiere hablar de dislexia que se hable, pero que si se quiere hablar de otras cosas que se hable también, no enfocar todo a la dificultad sino también disfrutar y a trabajar lo más personal.”

Referente al trabajo concreto de la autoestima, la Presidenta lo considera totalmente necesario e indispensable. Esta expone un ejemplo de un día cualquiera para cualquiera de sus usuarios, donde sus dificultades le hacen recibir una riña tras otra. Sus palabras reflejan la crudeza de su realidad:

“Todo son reproches desde que te levantas hasta que te acuestas. Cuando en los ojos de los demás ves tu incapacidad, que realmente el problema lo tiene el sistema o el entorno que no se adapta a ti, pero bueno, tú ves lo que los demás te transmiten en sus ojos, y todo es negativo... ¿Tú que crees? ¿Les hace falta trabajar la autoestima?”

Esta variable se trabaja en la asociación de manera puntual, aunque ésta asegura que sus mismos usuarios son quienes las demandan: *“son intervenciones puntuales, pero ellos mismos nos han demandado que al menos sean trimestrales, porque ellos las necesitan para afrontar sus problemas personales, de estrés y académicos”*. En cuanto a la metodología de la

que se ha hecho uso en estos talleres, la Presidenta explica que se ha tratado de talleres presenciales donde se ha hecho uso de una metodología activa a través de juegos.

Perfil de los usuarios y sus familias

El rango de edad de los usuarios es muy amplio y ronda desde los 5 hasta los 27 años. El nivel socioeconómico de sus familias es medio- alto; con respecto a cómo influye el nivel socioeconómico de las familias, la Presidenta apunta: *“A lo mejor un nivel académico superior de las familias también implica una exigencia mayor. Las familias con un nivel cultural menor difícilmente pueden ayudar a sus hijos en la secundaria, pero te dejan acceder a ellas, te dejan que las ayudes”*.

Con respecto al estado emocional, esta aporta una útil información basada en los datos que se obtuvieron fruto de investigaciones realizadas en el marco universitario, donde se evaluaba el estado emocional del alumnado con DEA, así como de sus familias. Esta destaca que, mientras que el estado emocional de las madres reflejaba un importante estado de ansiedad, el de los padres rozaba la normalidad.

En cuanto a los chicos de la asociación, diferenciaba entre el alumnado de Primaria y el de Secundaria y Bachillerato. Mientras que los primeros mostraban un alto estrés y sentimientos negativos, las pruebas administradas a los segundos mostraban lo contrario:

“En principio, mostraban un aparente estado de tranquilidad en las pruebas administradas, pero en el momento en que “rascabas” un poco, encontrabas mucho dolor. Y Daniel lo explicaba, el evitar permitirte que te duela ya te estás protegiendo. Esa era una línea de investigación muy interesante y muy a tener en cuenta, ya que los resultados que salieron estaban en principio un poco “maquillados”, porque ellos no habían querido abrirse.”

Estos datos reflejan lo importante que es para esta población trabajar los aspectos emocionales, y en concreto la autoestima, puesto que muestran cómo temen ser valorados negativamente.

A continuación, la Presidenta respondió algunas preguntas acerca de los intereses y gustos de esta población: *“Ellos son muy creativos. Hay algunos que les gusta mucho la música, otros que pintan estupendamente, otros el deporte, manualidades... todo lo que sea creatividad, visual y manipulativo a ellos les gusta mucho”*. Lo que sugiere que una posible intervención debe ajustarse a estos parámetros. En cuanto a qué tipo de dinámicas suelen

preferir apunta: *“todo lo que sea mostrar su creatividad, aportar a los demás, tocar, moverse... eso es lo que les llena”*.

Por último, expuso que veía adecuado combinar metodologías online con talleres presenciales. Sus palabras refutan lo expresado:

“Vuestra generación os movéis en las redes como peces en el agua, y todo lo que sea online y tecnológico les encanta y no tienen ningún problema, aunque también les gusta mucho lo que es tocarse, sentirse, verse, pelearse... Ambas cosas son muy necesarias. Cuando vinimos del campamento, ellos mismos crearon su grupo de Whatsapp y después quedaron en el fin de semana en casa de uno para pasar la tarde. Tienen necesidad de estar, tanto virtualmente como físicamente.”

A continuación, se procederá a realizar el análisis de los resultados obtenidos tras la cumplimentación de los cuestionarios por los participantes.

Asociación

Con respecto a cuáles son los factores en los que la Asociación les ha ayudado en mayor medida, encontramos que la gran mayoría coincide en que esta les ha ayudado a entender cuál era el origen de su dificultad, aportando herramientas para su mejora y entendiendo que no son casos aislados. Algunos de los testimonios que lo muestran son: *En descubrir que era lo que me ocurría; Asesoramiento sobre la dislexia y mejora de capacidad; He visto que no sola soy yo la que tiene este problema.*

En cuanto a las actividades favoritas para los usuarios, una amplia mayoría coincide en que es “el campamento”, lo que coincide con la aportación de la Presidenta, quién explicaba la necesidad de este colectivo de establecer relaciones interpersonales con sus compañeros. Por el contrario, la amplia mayoría, en concreto 12 participantes, coincide en que no hay ninguna actividad que les disguste.

Por último, los participantes valoraron en qué área creían que la asociación debería trabajar más y/o de manera distinta, pudiendo escoger más de una de entre las opciones ofertadas. De este modo, la opción de mejorar aspectos relacionados con la autoestima, y la opción de mejorar aspectos relacionados con las técnicas de estudio fueron las más votadas, con un 46,7% de los votos respectivamente. Esto se correlaciona con el discurso de la Presidenta de la Asociación, quién incide en la necesidad de esta población de mejorar sus niveles de autoestima.

Intereses

Conocer los intereses de la población se considera indispensable para realizar un diseño de intervención atractivo y afín a sus necesidades partiendo de los resultados del cuestionario. En primer lugar, se valoró cuáles eran las aficiones de los participantes. Sus respuestas fueron heterogéneas, pero entre ellas más de la mitad de los adolescentes destacan su afición por los deportes, entre ellos el baloncesto, el rugby, el patinaje o montar a caballo. También reflejan afinidad por la música y el contenido audiovisual, así como por salir con sus amistades. De nuevo, estos resultados refutan lo expresado por la Presidenta de la Asociación, quién aseguraba que nos encontrábamos ante un colectivo caracterizado por una gran creatividad y afín a aficiones como la música, lo visual y el deporte.

Siguiendo esta dinámica, el 80% de los participantes afirmaron practicar algún deporte. El 100% expresó escuchar música de manera frecuente, destacando el pop español, el reggaetón y el trap como los géneros favoritos. Así mismo, el 100% expresó ver con frecuencia contenido audiovisual, destacando la comedia y la ficción como los géneros más visualizados. En cuanto a las actividades de ocio que suelen realizar en compañía de amigos y amigas, la gran mayoría refiere a que las más habituales suelen ser pasear, ir a un parque a hablar, ir al cine y hacer deporte.

Por último, es importante señalar que el 100% de los participantes asegura usar habitualmente redes sociales, juegos online o plataformas como YouTube, así como disponer de dispositivos electrónicos. Esto refuta las afirmaciones de la Presidenta, quién expresaba la gran familiaridad y afinidad de este colectivo con las nuevas tecnologías.

Percepción y trabajo de la autoestima

En primer lugar, se evaluó de manera general la valoración que los participantes tenían sobre algunos factores que influyen en su autoestima, de nuevo pudiendo escoger más de una opción de entre las presentadas (Figura 1). De este modo, los factores en los que los participantes se sentían más orgullosos fueron sus relaciones interpersonales con sus familiares, así como de su personalidad, ambas con el 66,7% de los votos respectivamente, y en sus habilidades artísticas y deportivas con el 33,3%. Por el contrario, los factores de los que menos orgullosos se mostraron fueron: sus habilidades académicas con el 60% de los votos, su capacidad para relacionarse con los iguales con el 53,3% y su aspecto físico, con el 33,3%. Estos datos reflejan que se debe incidir en estos factores en el diseño de una futura intervención.

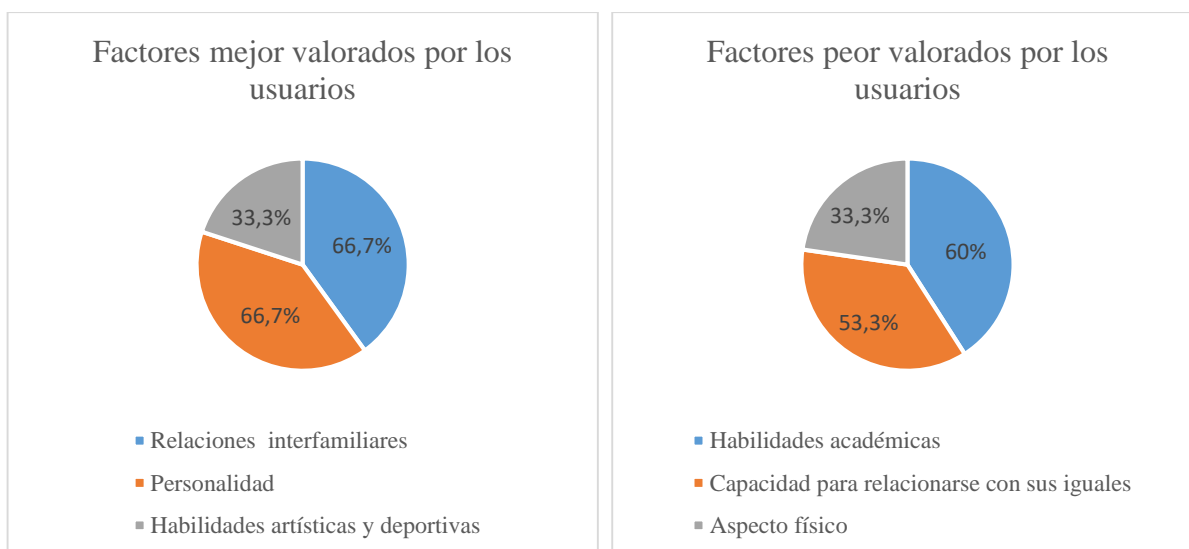


Figura 1: Gráfica sobre los factores mejor y peor valorados por los usuarios.

Refutando esta afirmación, el 66,7% de los participantes aseguran que en caso de asistir a talleres de autoestima, les gustaría trabajar aspectos relacionados con la forma en que se valoran académicamente, el 53,5 % aspectos relacionados con su valoración social, y el 53,5% aspectos relacionados con su aspecto físico.

En cuanto a la experiencia que los usuarios han tenido asistiendo anteriormente a cursos o talleres de autoestima, 73,3% de los participantes aseguraron haber asistido en alguna ocasión a éstos, de los cuales el 80% aseguraron haber mejorado en algún aspecto esta variable, en su totalidad organizadas por la Asociación u otras entidades privadas, lo que muestra cómo en los colegios e institutos se carece aún de la suficiente formación en aspectos relacionados con esta temática. El 23% restante, aunque no ha participado en ninguno, muestra interés por participar en los mismos. En este sentido, el 100% de los participantes aseguraron que ven positivo participar en cursos o talleres relacionados con esta temática, lo que de nuevo refuta las palabras de la Presidenta, quién afirmaba que trabajar este aspecto era necesario e indispensable.

Por último, el 66,6% de los usuarios incidieron en que preferían realizar cursos online donde se trabajase esta temática a través de contenido audiovisual y herramientas electrónicas, frente al 33,3% que aseguraba preferir talleres presenciales convencionales.

Para completar el análisis de los datos obtenidos, procederemos a analizar los resultados obtenidos en la Escala de Autoestima de Rosenberg, cumplimentada por los participantes en el citado cuestionario online. En la Tabla 3 se muestran los estadísticos

descriptivos (media, desviación típica, puntuaciones mínimas y máximas) obtenidos por el grupo completo:

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Puntuaciones	15	15	36	26,8	5,2263
Escala Rosenberg					

Fuente: elaboración propia

La **Figura 2** muestra los resultados obtenidos tras analizar las respuestas aportadas por los usuarios:

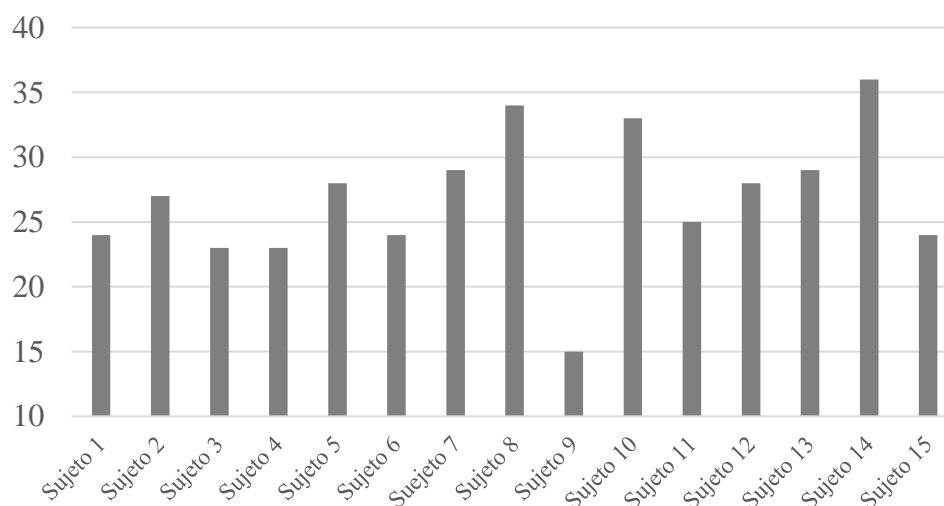


Figura 2: Gráfica de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Autoestima de Rosenberg

Atendiendo a los baremos ofrecidos por la escala, podemos comprobar que 7 de los participantes obtienen una puntuación entre 10 y 25, lo que refleja según la escala del instrumento una autoestima baja, lo que se traduce en problemas significativos de autoestima; 5 participantes obtienen puntuaciones entre 26 y 29, lo que implica que su autoestima es moderada y que, aunque estos sujetos no tengan problemas graves de autoestima, es conveniente trabajar para su mejora; y por último, 3 de los participantes obtienen puntuaciones entre 30 y 40, lo que refleja una autoestima elevada.

4.3 Discusión y Justificación de la intervención

Los motivos por los que proponer un programa de intervención que mejore los niveles de autoestima entre los participantes son diversos así como numerosos. En primer lugar, los resultados obtenidos después de realizar la entrevista semiestructurada con la Presidenta de la Asociación, evidencian la necesidad de este colectivo de llevar a cabo programas relacionados con la mejora de la autoestima.

La Presidenta expresa de forma clara y concisa que nos encontramos ante una población con una evidente falta de autoestima, un dato que concuerda con las investigaciones de Zuppardo, Fuentes y Serrano (2020), las cuales inciden en señalar los bajos niveles de esta variable entre el alumnado con DEA. La presidenta señala que éste déficit de autoestima deriva de un entorno, académico principalmente, que no se ajusta a las necesidades del alumnado, y que en lugar de proporcionarle herramientas, no cesa en exigirle requisitos alejados de sus potencialidades. Este relato se correlaciona con el expuesto por Pérez (2019), quién afirmaba que la alta prevalencia del fracaso escolar entre el alumnado con DEA se debe, entre otros motivos, a la discordancia entre las exigencias del sistema educativo y las necesidades del alumnado.

Desde la Asociación, las intervenciones que se llevan a cabo para trabajar esta variable son puntuales, puesto que los recursos existentes son limitados, aunque son sus usuarios quienes han solicitado que se realicen al menos de manera trimestral.

Por último, los resultados de la entrevista reflejan que nos encontramos ante una población muy creativa y dinámica, que se apoya en estas cualidades para relacionarse con el entorno. También comprobamos que puede ser positivo el uso de herramientas digitales para la puesta en marcha de la intervención, por la gran afinidad y destreza de estos jóvenes en este campo. En este sentido Vargas Vergara (2020) evidencia lo expresado apuntando que las TICs son recursos de gran utilidad para trabajar con el alumnado con DEA, puesto que posibilitan la adquisición de conocimientos a través de un aprendizaje visual y auditivo, lo que resulta más motivador para el alumnado. El uso de alguna metodología presencial al menos de manera puntual, apunta la Presidenta, resulta clave para potenciar sus habilidades para relacionarse con sus iguales, un aspecto que, como confirma Alemany (2019), supone un reto para las personas con DEA.

Por otro lado, los resultados obtenidos por parte de los usuarios secundan lo ya expresado; en éstos, se puede comprobar que, como expresaba la Presidenta, son ellos mismos quienes demandan talleres donde se trabajen aspectos relacionados con la autoestima, siendo

la opción más votada junto con la de trabajar técnicas de estudio, lo que también ratifica que las dificultades en el ámbito académico son numerosas. El interés de esta población por participar estas dinámicas se hace evidente cuando el 100% de estos y estas ven positivo su participación en las mismas.

Los ámbitos donde los participantes muestran una menor valoración de sí mismos son los relacionados con las habilidades académicas y las relaciones sociales, así como su aspecto físico. Esto concuerda con las afirmaciones de Polychroni, Kaukoura y Anagnostou (2006) quienes aseguran que la autoestima académica muestra unos niveles significativamente más bajos entre el alumnado con DEA en comparación con el grupo control y las investigaciones de Zuppardo, Serrano y Pirrone (2017) quienes indican problemas referentes a las relaciones interpersonales entre este alumnado, así como las investigaciones de Sánchez y Hernández (2010), quienes indican que los cambios físicos ocurridos en la adolescencia pueden provocar una baja autoestima en este colectivo.

Destaca la afinidad de este colectivo por la música, el contenido audiovisual y el deporte, lo que implica que una posible intervención debe hacer uso de estos recursos para que resulte atractiva para los participantes. Así mismo, el 100% de los participantes dispone de dispositivos electrónicos y los usa asiduamente, lo que implica que una posible intervención podría servirse de estos recursos. En este sentido, el hecho de que más de la mitad de los participantes indicasen preferir hacer uso de recursos digitales, junto con la evidencia expresada por la Presidenta de que los encuentros presenciales son necesarios y positivos para su desarrollo interpersonal, indican que sería de gran beneficio para este colectivo llevar a cabo programas para la mejora de la autoestima que se sirvan de una metodología semipresencial, donde se combinen sesiones presenciales con trabajo en línea. El uso de esta metodología semipresencial potenciaría la participación del mayor número posible de usuarios, puesto que contamos con un colectivo que reside en puntos geográficos diversos, y al que la no presencialidad completa potenciaría su participación en el programa.

Por último, la importancia de llevar a cabo un programa donde se trabajen aspectos relacionados con la autoestima se evidencia en los resultados obtenidos por los participantes en la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Los resultados reflejan que más de la mitad de los participantes presentan puntuaciones entre 15 y 25, una puntuación que según los baremos representa una puntuación baja, lo que se traduce en problemas significativos de autoestima. Así mismo, 5 participantes obtienen puntuaciones entre 26 y 29, lo que implica que aunque los niveles son moderados, es adecuado trabajar para su mejora.

En definitiva, lo expresado muestra la importancia de poner en marcha en la Asociación Dislexia Cádiz un programa destinado a mejorar los niveles de autoestima de sus usuarios de entre 12 y 14 años, donde se potencie la autoestima general y de manera concreta la propia valoración positiva en relación a los aspectos académicos, sociales y físicos. Así mismo, se apuesta por el uso de una metodología semipresencial, que permita la participación del máximo número de participantes y que resulte atractivo para los mismos a través el uso de recursos digitales y actividades afines a las preferencias expresadas en la detección de necesidades.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Objetivos

La presente propuesta de intervención nace con el objetivo general de mejorar los niveles de autoestima de un grupo de 15 adolescentes de entre 12 y 14 años diagnosticados con DEA, usuarios de la Asociación Dislexia Cádiz, a través de la puesta en marcha de un programa semipresencial, diseñado de una manera acorde a las necesidades detectadas.

Los objetivos específicos de la intervención se encuentran detallados en la Tabla 1 (Epígrafe 3).

5.2 Descripción general del programa

La presente propuesta de intervención se plantea de forma grupal y tendrá una duración de 12 semanas. Para ello se hará uso de una metodología semipresencial donde se combinan sesiones presenciales con sesiones online en las que se trabajan los contenidos en línea a través de la creación de una Moodle dentro de la página web de la Asociación, donde compartir los recursos educativos con el alumnado. Este tipo de modalidad se beneficia de las ventajas que proporcionan las nuevas tecnologías, sin renunciar al contacto cara a cara entre el educando y el educador (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011).

En concreto, el programa constará de 10 sesiones virtuales y 2 sesiones presenciales. Como se ha indicado, se hará uso de recursos digitales escogidos en base a los resultados obtenidos en la detección de necesidades, y se desarrollarán sesiones por videoconferencia a través de la plataforma *Zoom* en cada sesión online, donde se traten las temáticas trabajadas durante la semana. Del mismo modo, las sesiones presenciales se encuentran diseñadas de manera acorde a los resultados de la investigación, y se llevarán a cabo en la sede de la asociación, situada en Jerez de la Frontera.

Las personas destinatarias serán usuarios de la Asociación Dislexia Cádiz, con edades comprendidas entre 12 y 14 años y con diagnóstico de Dificultades Específicas de Aprendizaje, quienes han debido participar en la detección de necesidades previa. El número de participantes será 15, y será necesario contar con un o una profesional de la psicología que coordine y ejecute la citada intervención.

5.3 Propuesta de actividades

A continuación se presentará de manera general el contenido que se impartirá a lo largo de las 12 sesiones, así como la modalidad y los objetivos de cada una. Estas han sido diseñadas en base a los objetivos de la propuesta de intervención, por los que los objetivos de cada actividad se corresponderán con algunos de los objetivos específicos señalados en la Tabla 1 (Epígrafe 3).

SESIÓN 1 – Primera toma de contacto y psicoeducación

Objetivos:

- (2) Conocer el concepto de autoestima y la importancia de trabajar para promover una valoración positiva de uno mismo.
- (5) Mejorar las competencias interpersonales de los participantes así como su valoración de las mismas.

Modalidad: Presencial

Contenido: Primera toma de contacto y fomento de la cohesión grupal a través de dinámicas grupales de presentación: el “juego del ovillo” y “la pelota preguntona”. Se llevará a cabo una charla psicoeducativa para conocer el concepto de autoestima, así como la visualización de un corto relacionado con la temática y una explicación acerca del funcionamiento de la moodle donde se desarrollarán las sesiones no presenciales.

Procedimiento: La sesión comenzará con dos dinámicas grupales de presentación: en primer lugar, se presentará “el juego del ovillo”. En éste, los participantes deberán sentarse en círculo, y comenzarán a lanzarse el ovillo sin soltar la parte de hilo que les toque presentándose y contando una cualidad positiva que les caracterice. El siguiente jugador realizará el mismo procedimiento recordando previamente el nombre y la cualidad del compañero que se lo ha lanzado. Para la siguiente dinámica, denominada “la pelota

preguntona”, deberán permanecer en círculo. En ella, cada jugador o jugadora debe lanzarle la pelota a otro u otra, haciéndole una pregunta acerca de sus cualidades, gustos o aficiones.

A continuación, se procederá a llevar a cabo un taller psicoeducativo donde desarrollará detalladamente y de manera interactiva el contenido expresado a continuación:

- Explicación concisa sobre el concepto de autoestima
- Consecuencias de tener una baja o alta autoestima
- Motivos por los que una persona puede tener una baja autoestima
- Variaciones de la autoestima en la adolescencia
- Baja autoestima y dificultades de aprendizaje
- Consejos para mejorar la autoestima de manera general

Después, de proyectará un corto titulado “AUTOESTIMA”, que narra la historia de Sara, una chica perseguida por su baja autoestima, que vive cada segundo con sentimientos de ansiedad y depresión, pero que decide plantarle cara y hacerle frente. Este vídeo les permitirá reflexionar acerca de la temática.

Por último, se explicará el procedimiento a seguir en las sesiones online, detallando de qué manera acceder a la moodle y al contenido que se subirá, así como cuál será el procedimiento para conectarse a las sesiones por videoconferencia que tendrán lugar a través de la plataforma *Zoom*.

Recursos: Sala con material de oficina, ovillo de lana, pelota de plástico, material audiovisual, proyector y pantalla

Duración: 2h

SESIÓN 2 – Mi línea de vida

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.

Modalidad: Online

Contenido: En esta sesión los participantes deberán cumplimentar su propia” Línea de la vida.” Para ello, deberán reflexionar acerca de cuáles han sido los hitos positivos y negativos más relevantes en su vida, tomando conciencia sobre cuáles han sido las emociones experimentadas, y de qué manera se ha actuado tras la sucesión de cada hecho.

Procedimiento: Para el desarrollo de esta sesión, los participantes tendrán a su disposición en la moodle un vídeo explicativo acerca de los objetivos de este instrumento y el procedimiento para llevarlo a cabo, así como una plantilla para su cumplimentación (Anexo 6).

En dicho vídeo tutorial, se explicará que este instrumento consiste en realizar un esquema o una línea temporal, donde ordenar los sucesos más importantes en la vida de una persona: la consecución de un éxito, el nacimiento o el fallecimiento de un ser querido, el diagnóstico de una enfermedad... Cada participante es libre de indicar los hitos más importantes, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas. A continuación, deberán iniciar un proceso de reflexión y toma de conciencia acerca de cómo cada acontecimiento relevante ha condicionado su vida posterior, qué personas estuvieron involucradas en ese momento, qué afectación supuso en el ámbito emocional y qué tipo de valoración hacen hacia ese acontecimiento, entre otras.

En la sesión por videoconferencia semanal a través de la plataforma *Zoom*, cada participante deberá poner en común la reflexión iniciada, de manera que los testimonios enriquezcan la toma de conciencia. Se incidirá en reflexionar acerca de qué tipo de valoraciones se han realizado ante los distintos acontecimientos vividos

Recursos: Plantilla (Anexo 6), videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 3 – Mi cuerpo y yo

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.
- (4) Impulsar una valoración positiva del propio cuerpo

Modalidad: Online

Contenido: Los participantes deberán crear un avatar a través de la aplicación *Bitemoji* que represente su aspecto físico, del que deberán extraer 5 cualidades positivas. A continuación, subirán a un perfil de Instagram creado para el desarrollo del programa dicho emoji así como una descripción de las cualidades extraídas.

Procedimiento: Para el desarrollo de esta sesión, los participantes tendrán a su disposición en la moodle un vídeo explicativo sobre la dinámica de la misma. En éste, se detallará el contenido de la sesión: deberán descargarse la aplicación *Bitemoji*, una app gratuita con la que crear avatares digitales. En ella, deberán crear un avatar que se asemeje a sus características físicas, del que deberán extraer 5 características positivas. A continuación, cada participante creará un perfil en la red social Instagram, donde sólo siga a los demás participantes del programa, en el que subirá el avatar creado para realizar la dinámica, junto con una descripción donde comparta con sus seguidores los aspectos por los que está orgulloso u orgullosa de su físico.

En la sesión por videoconferencia, cada participante describirá los aspectos positivos encontrados, y se abrirá un debate en relación a cómo valoramos nuestro propio cuerpo, los motivos por los que en ocasiones lo valoramos de manera negativa y la importancia de tener aceptarlo y amarlo tal y cómo es.

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico, aplicación *Bitemoji* y perfil en la cuenta social Instagram.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia).

SESIÓN 4 – Mi entorno

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.
- (5) Mejorar las competencias interpersonales de los participantes así como su valoración de las mismas.

Modalidad: Online

Contenido: Los usuarios reflexionarán acerca de cuáles son sus cualidades positivas relacionadas con sus habilidades interpersonales, así como cuáles son aquellas de las personas de su alrededor a través de un dibujo donde se exponga lo explicado.

Procedimiento: Para el desarrollo de esta sesión, se facilitará a través de la moodle un vídeo explicativo sobre la dinámica de la misma. En este caso, la dinámica de la actividad consistirá en realizar un dibujo donde se plasme un bosque. En primer lugar y como el elemento más grande, se dibujará un árbol donde se diferencie al menos el tronco y la copa. En el tronco, deberán exponer al menos 5 cualidades positivas que definan su manera de

relacionarse con sus iguales. En la copa, deberán expresar los logros que han conseguido gracias a esas cualidades. A continuación, deberán dibujar a su alrededor al menos cuatro árboles cuya copa recoja aquellas cualidades positivas que buscamos en las personas que queremos tener a nuestro lado, y que representarán de color verde. Por último, dibujarán árboles en la parte trasera del dibujo, que representen aquellas cualidades que tienen las personas que queremos alejar de nuestra vida.

En la sesión por videoconferencia, cada participante compartirá sus dibujos, y se entablará un proceso de reflexión donde deben tomar conciencia de las cualidades interpersonales positivas que han expresado, así como de la importancia de tomar en consideración a las personas que aportan cosas positivas a nuestra vida, y nos valoran de esta misma manera. También se abrirá un espacio para que otros compañeros aporten otras cualidades positivas que ellos mismos no han identificado.

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico, folios, bolígrafos y lápices de colores.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 5 – Me pongo nota

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo
- (3) Mejorar la valoración de los participantes hacia sus habilidades académicas

Modalidad: Online

Contenido: Los participantes realizarán un análisis DAFO en relación a su situación académica. Para ello, se facilitará una plantilla (Anexo 7), en la que deberán expresar sus fortalezas, y debilidades, así como las oportunidades y amenazas que presenta el entorno acerca de su desarrollo académico.

Procedimiento: Para el desarrollo de esta sesión, se facilitará a través de la moodle un vídeo explicativo sobre la dinámica de la misma. En esta sesión, los participantes deberán realizar un análisis DAFO en relación a su situación académica. En una plantilla dispondrán de cuatro espacios diferenciados: en el primero, deberán describir cuáles son sus fortalezas en relación a su vida académica, atendiendo a los factores internos que inciden en el desarrollo de la actividad; en el segundo, de nuevo deberán fijar su atención en los factores internos,

mirando esta vez cuáles son sus principales debilidades (Anexo 8). A continuación, describirán en la tercera casilla las oportunidades que ofrece el entorno con respecto a su desarrollo académico, y por último las amenazas que dicho entorno acarrea.

En la sesión por videoconferencia se comentarán los resultados del instrumento, y se incitará entablar un proceso de reflexión acerca de cómo potenciar las fortalezas y oportunidades detectadas en el análisis, para afrontar de manera positiva las adversidades que se presenten durante el camino académico.

Recursos: Plantilla (Anexo 7), Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 6 – ¿Cómo me ves?

Objetivos:

(1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo

Modalidad: Online

Contenido: Los participantes deberán grabar un vídeo de alrededor de 1 minuto, donde traten de realizar una descripción de sí mismos desde tres puntos de vista: aquellos aspectos que muestran públicamente, aquellos que no, y aquellos que desconocen de sí mismos.

Procedimiento: Como se ha desarrollado con anterioridad en las dinámicas online, los participantes tendrán a su disposición en la Moodle un video explicativo de la sesión. En este caso, trabajaremos la imagen que proyectamos a los demás a través de la creación de pequeños vídeos. En ellos, se pedirá a los participantes que traten de describirse desde tres puntos de vista: en primer lugar, mostrando su cara más pública, donde describan aquellas cualidades que conocen de sí mismos y que los demás también. A continuación, en su cara más oculta, deberán sincerarse y describir cualidades que les definan pero que de manera general, nadie conoce. Por último, deberán describir su cara ciega, donde describan cualidades que transmiten a los demás, pero que ellos mismos desconocen. Para esta última toma será positivo que cuenten con el testimonio de alguien cercano, que relate desde el conocimiento algunas de estas cualidades desconocidas para el sujeto.

Para compartir el contenido de esta sesión, cada participante compartirá el vídeo en la cuenta de Instagram creada para el programa. En la sesión por videoconferencia, se entablará

un debate, donde cada participante debe compartir una reflexión acerca de lo experimentado realizando la actividad, los motivos por los que no muestra su cara oculta y de qué se ha sorprendido al conocer su cara desconocida.

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico, perfil de Instagram.

Duración: 30 min (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 7 – Mis pensamientos negativos

Objetivos:

(1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno o una misma.

Modalidad: Online

Contenido: Los participantes recibirán una explicación acerca de qué son los pensamientos negativos y cómo estos inciden en nuestra valoración personal. A continuación se expondrán varios fragmentos de una película, en la que ellos mismos deban identificar los pensamientos negativos de los personajes. Además, deberán poner en marcha la “Basura de los pensamientos negativos”, un sistema donde con dos tarros, deberán clasificar sus propios pensamientos negativos y los realistas.

Procedimiento: Como es habitual, se subirá un videotutorial a la moodle con la explicación del contenido de las sesiones. En este caso, se trabajará la temática de los pensamientos negativos. Éstos son pensamientos que nacen de manera automática, y que atentan repetidamente sobre uno mismo, la situación amenazante y el mundo propio (Watkins, 2008). Durante el día a día, éstos pueden crear una cortina de humo que tiña de un tono irracional los acontecimientos vividos, por lo que se detallarán estrategias para su identificación y su correspondiente cambio por pensamientos más realistas y positivos. Para poner en práctica la teoría, se subirán fragmentos de la película “Inside out”, donde algunos de sus personajes este tipo de pensamientos ante distintas situaciones, por lo que el cometido de los participantes será identificarlos y reflexionar acerca de cuál hubiese sido el pensamiento realista adecuado para esa situación.

Además, se propondrá la tarea de poner en marcha “Basura de los pensamientos negativos”, donde cada participante deberá hacer uso de dos tarros: el tarro de los pensamientos negativos y el tarro de los pensamientos realistas. Al final de cada día, deberán

reflexionar acerca de cuáles son los pensamientos negativos que han surgido, escribirlos, e introducirlos en el tarro. Así mismo, deberán encontrar un pensamiento ajustado para dicha situación, que introducirán en el tarro de los pensamientos realistas.

En la sesión por videoconferencia, se pondrá a debatir acerca de los pensamientos encontrados en los fragmentos de películas y sus posibles pensamientos realistas. A continuación, se reflexionará acerca del proyecto “Basura de los pensamientos negativos”, en cuanto a lo aprendido en el proceso, las dificultades encontradas y acerca de cómo influyen estos pensamientos negativos en la valoración que realizamos sobre uno o una misma.

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico, dos tarros, papel y bolígrafo.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 8 - ¿Por qué me siento así?

Objetivos:

(1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.

Modalidad: Online

Contenido: Se explicará a los participantes la relación entre conductas activadoras, pensamientos y emociones. Para trabajar la temática, cada día deberán reflexionar acerca de un acontecimiento y sobre qué pensamientos y emociones ha generado, para lo que subirán una foto a Instagram en relación al hecho donde describir lo sucedido en base a este esquema.

Procedimiento: Para el desarrollo de esta sesión, los participantes volverán a tener a su disposición en la moodle un vídeo explicativo sobre la dinámica de la misma. En esta sesión, se explicará a los participantes un esquema para la identificación de las emociones, basado en el modelo ABC de Albert Ellis (1991). De este modo, se mostrará cómo cuando ocurre un evento activador, surgen en cada individuo determinados pensamientos con respecto al mismo, del que brotan las distintas emociones. Teniendo en cuenta que los participantes aprendieron a identificar los pensamientos negativos en la última sesión, su cometido en la presente es identificar las emociones que surgen de éstos.

Para poner en marcha la dinámica, cada día los participantes deberán subir al menos una foto a su perfil de Instagram creado para el desarrollo del programa, con la que identifiquen una emoción vivida durante el día. En la descripción de la misma, deberán extrapolar el

esquema explicado indicando cuál ha sido el estímulo activador, el pensamiento del que ha surgido, y la emoción vivida. En caso de que el pensamiento no sea realista, deberán reflejar en la misma descripción un pensamiento realista para dicha situación, y la emoción que surgiría de la misma.

En la sesión semanal por videoconferencia, cada participante pondrá en común con sus compañeros aquellos acontecimientos más significativos, y reflexionará sobre si los pensamientos surgidos se ajustaban a la realidad, y sobre si estos pensamientos y emociones negativas influyen sobre la valoración que hacemos sobre nosotros mismos

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico, perfil de Instagram.

Duración: 15 min diarios (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 9 – El idioma de la música

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.
- (3) Mejorar la valoración de los participantes hacia sus habilidades académicas
- (4) Impulsar una valoración positiva del propio cuerpo
- (5) Mejorar las competencias interpersonales de los participantes así como su valoración de las mismas.

Modalidad: Online

Contenido: Durante esta sesión, se propondrá a los participantes una lista de 6 canciones cuyas letras traten contenido relacionado con la autoestima, así como una serie de preguntas guía que promuevan una reflexión personal. Dicha reflexión se pondrá en común en la sesión por videoconferencia. Además, deberán subir a lo largo de la semana a la cuenta de Instagram canciones que hayan sido un refugio en una adversidad académica, social o un momento de disconformidad con su propio cuerpo, junto con una reflexión acerca de la situación.

Procedimiento: Como es habitual en las sesiones online, se subirá un videotutorial a la moodle con la explicación del contenido de las sesiones. En esta sesión, se trabajará a través de la música la percepción y la generación de una valoración positiva de uno o una misma.

Para ello, se subirá a la Moodle una lista con 6 canciones y sus correspondientes letras, que los participantes deberán escuchar y reflexionar a través de una serie de preguntas guía:

- ¿De qué habla la letra de la canción?
- Extrae una frase que refleje cuál es la valoración que tiene el o la cantante sobre su valoración de sí mismo o misma o sobre la vida
- ¿Es esta valoración positiva?
- ¿Te ves reflejado/a en algún aspecto de tu vida en esta canción?

Las canciones seleccionadas para la actividad son: Ríe cuando puedas llora cuando lo necesites – El Chojín; 16 añitos – Dani Martín; Born This Way – Lady Gaga; Esta soy yo - El sueño de Morfeo; Sí que puedes - El Kanka; Rozalen – Vivir

Por otro lado, se encomendará la tarea de subir a su perfil de Instagram al menos tres canciones que hayan sido una fuente de alivio en situaciones de adversidad académica, social o un momento de disconformidad con su propio cuerpo respectivamente, junto con una pequeña descripción de la situación vivida en ese momento y cómo esa canción mejoró la valoración del mismo.

Durante la sesión por videoconferencia, se debatirá acerca del contenido de las canciones estudiadas, y se pondrán en común las distintas valoraciones, También se pondrán en común las canciones compartidas, y cada participante podrá compartir como dicha canción le ayudó a cambiar su estado de ánimo en esa situación.

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico, perfil de Instagram

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia).

SESIÓN 10 – Los estereotipos

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.
- (4) Impulsar una valoración positiva del propio

Modalidad: Online

Contenido: Los participantes deberán reflexionar acerca de los estereotipos que muestran determinados personajes públicos y cómo estos condicionan su propia valoración física, para lo que se facilitará un guion de preguntas.

Procedimiento: Los participantes tendrán a su disposición un video tutorial explicativo de la sesión en la Moodle. En esta sesión, los participantes analizarán una serie de vídeos y fotografías que muestren como las caras más conocidas de las redes sociales y la publicidad muestran distintos estereotipos que condicionan nuestra valoración física. El cometido de estos será reflexionar acerca de lo expresado, y buscar durante la semana de entre aquellos personajes públicos que admiran, estereotipos que puedan condicionar su propia valoración física.

Durante la sesión por videoconferencia semanal, se debatirá sobre los estereotipos encontrados en el contenido expuesto en la Moodle, y se reflexionará en cómo estos influyen en la valoración que hacemos de nuestro propio físico. A continuación, cada participante compartirá con sus compañeros los estereotipos encontrados en los personajes públicos que admira y se volverá a establecer el debate expuesto.

Recursos: Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 11 – Yo quiero ser...

Objetivos:

- (1) Promover la creación de una descripción realista y positiva de uno mismo.
- (2) Mejorar la valoración de los participantes hacia sus habilidades académicas

Modalidad: Online

Contenido: Los participantes realizarán un ejercicio de reflexión acerca de su vocación profesional con ayuda de una plantilla (Anexo 8), donde deberán incluir información acerca de cuáles son sus gustos, sus habilidades, y como pueden beneficiar a los demás y a sí mismos con su trabajo.

Procedimiento: Para terminar la dinámica de las sesiones online y como es habitual, se subirá a la moodle un vídeo explicativo de la dinámica de la sesión. En esta, los participantes accederán a una plantilla con forma de triángulo con tres vértices (Anexo 8). En cada vértice, se señalará una casilla donde deben incluir información sobre tres aspectos

relacionados con su valoración académica y personal así como su vocación personal: en el primer vértice, incluirán información relacionada con sus gustos y aficiones; en el segundo, incluirán información acerca de aquellas habilidades y destrezas que podrían desempeñar en un posible puesto laboral; y por último, deberán incluir aquellos aspectos de la vida social o personal que queremos cambiar o beneficiar con el ejercicio de nuestro trabajo. A continuación, deberán reflexionar sobre aquellos elementos comunes que hayan identificado en los tres vértices, así como que profesiones podrían encajar en este perfil. Con este ejercicio podrán no solo encontrar valoraciones positivas hacia sus habilidades académicas y laborales, sino también objetivos por los que seguir luchando a pesar de algunas adversidades.

En la última sesión por videoconferencia, cada participante compartirá con sus compañeros el resultado del ejercicio, y expondrá las habilidades y competencias propias extraídas en la toma de conciencia. Por último, se incidirá en la importancia de valorar los aspectos positivos de nuestras habilidades académicas así como de tener metas y objetivos por los que no cesar en la lucha.

Recursos: Plantilla (Anexo 8), Videotutorial de elaboración propia, dispositivo electrónico.

Duración: 1 hora (cumplimentación del instrumento); 1 hora (sesión por videoconferencia)

SESIÓN 12 – Convivencia

Objetivos:

(2) Conocer el concepto de autoestima y la importancia de trabajar para promover una valoración positiva de uno mismo.

(5) Mejorar las competencias interpersonales de los participantes así como su valoración de las mismas.

Modalidad: Presencial

Contenido: La sesión comenzará con dos dinámicas grupales: “dos verdades y una mentira” y “caricias emocionales”. Se abrirá un debate sobre su opinión con respecto al desarrollo. Por último, se cumplimentarán los cuestionarios de evaluación del programa y satisfacción con el mismo y se abrirá un espacio de convivencia.

Procedimiento: La última sesión comenzará con dos dinámicas grupales: en primer lugar, se explicará la dinámica del juego “Dos verdades y una mentira”, donde los

participantes deberán ponerse en círculo, y uno por uno, poner en común dos afirmaciones verdaderas acerca de sus cualidades, y una falsa. De este modo, los compañeros deberán identificar cuál es la falsa. A continuación, se explicará la dinámica de “las caricias emocionales”. En esta, cada participante deberá señalar el nombre de tres compañeros a los que ha conocido en profundidad, y describir que es lo que más le gusta de esa persona y por qué.

Después, se abrirá un pequeño debate sobre lo aprendido en el programa, en el que la coordinadora guiará a los participantes a que sean ellos mismos los que expliquen qué es la autoestima y en qué radica tener una autoestima sana. Después, se comentará qué ha sido lo más significativo en el programa, las limitaciones y las facilidades encontradas, y en qué aspecto han aprendido a valorarse de manera más positiva. Así mismo, cumplimentarán los cuestionarios de evaluación y satisfacción del programa, con la intención de valorar la eficacia real del mismo. Por último, se abrirá un espacio de convivencia donde sean ellos mismos quienes propongan juegos y actividades, y se realizarán un pequeño almuerzo final.

Recursos: Sala con material de oficina.

Duración: 1 hora y media para realizar las dinámicas grupales; 4 horas de convivencia.

5.4 Temporalización

El programa de intervención se plantea con una duración de 12 semanas, donde cada semana se impartirá una sesión. La primera y la última sesión se realizarán de manera presencial, mientras que las 10 restantes se desarrollarán de manera online. Para la puesta en marcha de estas últimas, se subirá el contenido a la página web de la sesión cada lunes, para el sábado realizar la sesión por videoconferencia. En el Anexo 9 se detalla el cronograma del programa.

5.5 Presupuesto

El presupuesto del programa se detalla en el Anexo 10.

5.6 Evaluación

Para evaluar la eficacia del programa propuesto, así como la consecución de sus objetivos y la satisfacción de sus usuarios, se llevarán a cabo dos tipos de evaluaciones: una evaluación de proceso y una evaluación final.

Para llevar a cabo la evaluación de proceso, los estudiantes deberán hacer uso de un portafolios virtual, donde recojan el resultado de cada una de las actividades propuestas. Este portafolios, así como el desempeño de las sesiones grupales, serán evaluados con una Rúbrica de Evaluación (Anexo 11) por parte de la psicóloga. Así mismo, los participantes deben cumplimentar al final de cada sesión un diario de campo que incluirán en el portafolios, donde reflexionen acerca de lo aprendido en cada actividad, su utilidad y la dificultad de la misma. Esta reflexión podrá realizarse de manera escrita o a través de un vídeo o audio. Por último, la psicóloga hará uso de un diario de campo que permita recoger la información referente al proceso propio de la intervención, lo que le permitirá evaluar e interpretar el desarrollo de cada una de las actividades.

Para la evaluación final se hará uso de dos instrumentos: la escala de autoestima de Rosenberg y un Cuestionario de Satisfacción de elaboración propia (Anexo 12), diseñado de manera específica para la evaluación de este programa. En primer lugar, los participantes cumplimentarán la Escala de Autoestima de Rosenberg, de la cual se hizo uso en el inicio de la intervención durante la detección de necesidades. A través de este cuestionario se evaluará la progresión de la autoestima los participantes a través de la comparación de las puntuaciones pre y post desarrollo del programa, analizando si estas variaciones son significativas. Cabe destacar que se prevee que la corta duración del programa pueda suponer un sesgo para encontrar cambios significativos, puesto que la autoestima es una variable estable en el tiempo y cuya variación es multifactorial, por lo que será necesario tener en cuenta la evaluación del proceso para evaluar la eficacia real del programa.

Por último, se evaluará el grado de satisfacción de los participantes con respecto al programa a través del cuestionario de Satisfacción con el Programa (Anexo 12), diseñado expresamente con el objetivo de evaluar la satisfacción de los usuarios con la intervención en la que han participado, con el propósito de detectar posibles fallos y mejorar futuras experiencias. En ambos casos, las respuestas serán anónimas con objeto de aumentar la fiabilidad de la información obtenida.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se ha desarrollado a lo largo del trabajo, las dificultades de aprendizaje acarrear además de ciertas complicaciones en el desarrollo de las habilidades académicas, diversas consecuencias socioemocionales, entre las que desatacan los problemas de autoestima (Zuppardo, Fuentes, Pirrone y Serrano, 2020). Por este motivo, se decidió analizar

los niveles de autoestima de un grupo de adolescentes pertenecientes a la Asociación Dislexia Cádiz, así como su contexto personal y el de la Asociación con el objetivo de diseñar una intervención.

A través de una entrevista semiestructurada realizada por la presidenta de la Asociación, se constata la necesidad de poner en marcha en la Asociación un programa destinado a mejorar los niveles de autoestima de sus jóvenes, en concreto entre aquellos que atraviesan las primeras fases de la adolescencia, una etapa que la literatura recalca como una de las más vulnerables de sufrir variaciones con respecto a esta variable (Díaz – Falcón y Fuentes, 2018). Los resultados obtenidos tras analizar los cuestionarios cumplimentados por los participantes corroboran lo expresado, mostrando en primer lugar, y en base a los datos obtenidos en la Escala de Autoestima de Rosenberg, que los niveles de autoestima de la mayoría de los participantes son bajos. Además, lo recogido en las preguntas semiabiertas del cuestionario, aporta información acerca de qué contenidos y metodología se percibe necesario trabajar con esta población. De este modo, se concluyó que sería positivo realizar una intervención semipresencial que permitiese al mayor número posible de jóvenes participar debido a la disparidad geográfica de éstos, haciendo uso de recursos digitales a través de una moodle creada específicamente para el proyecto, lo que además de ser una potente herramienta asegura la motivación del alumnado, tal y como señala Vargas Vergara (2020).

Trabajar para la mejora de la autoestima así como para la mejora de otras variables socioemocionales debería ser una parte muy importante de la formación impartida en la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, y como se constata en la información obtenida a través de los cuestionarios, está en ocasiones es insuficiente, llegando incluso a ser nula, como se muestra en el hecho de que la totalidad de los cursos y talleres que los participantes han recibido con anterioridad acerca de la autoestima hayan sido impartidos por la Asociación u otras entidades privadas. Poner en marcha este proyecto permitirá a esta población complementar su formación académica con una formación que además de mejorar sus niveles de autoestima, le permitirá conocer más acerca de esta variable, entender el porqué de muchas de sus emociones, y extrapolar lo aprendido a distintas situaciones de su vida y a distintos momentos evolutivos.

Como principal limitación del programa, destaca la imposibilidad de haber podido realizar la detección de necesidades de manera presencial debido al vigente Estado de Alarma Estatal, un hecho que hubiese permitido que la recogida de datos fuese más rica y amplia.

En lo referente a futuras investigaciones, sería positivo estudiar la efectividad del programa diseñado con los usuarios de las distintas Asociaciones que conforman la Federación Andaluza de Dislexia (FEDANDIS), así como a nivel estatal a través Federación de Dislexia Española (FEDIS). Además, sería muy beneficioso para la Asociación implementar un programa de similares características para la población de entre 15 y 18 años, quién no ha sido objeto de estudio en esta ocasión.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad*, (11), 91-122.
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (5º ed.)* Arlington, VA.
- Amor, V. Bello, Z. y Estévez, N. (2010). Autoconciencia emocional y conciencia social en niños con trastorno de aprendizaje
- Barba Tellez, M. N., Suárez Monzón, N., Jomarrón Moreira, L., Navas Bonilla, C. R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 410-425.
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., y Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem - A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410.
- Bogas, M. (2013). *Autoestima y rendimiento Académico en las Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis de Maestría). Almería: Universidad de Almería
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. y Equipo de Investigación CISO-A España. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 26(1), 23-53.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., García-López, L. J., Irurtia, M. J. y Arias, B. (2014). Trastorno de ansiedad social (fobia social): características clínicas y diagnósticas. En V. E. Caballo, I. C. Salazar y J. A. Carrobbles (dirs.), *Manual de psicopatología y trastornos psicológicos* (pp. 183-210). Madrid: Pirámide

- Camacho-Conde, J.A., Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *Reidocrea*, 8, 250-266.
- Castellano Luque, E. A., y Pantoja Vallejo, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233.
- Cedeño, C., Persia, L. C., y Puellas, R. M. (2018). Conocimientos básicos sobre dislexia. En A. Cejudo – Cortés y C. Corchuelo – Fernández (Eds.), *La evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias profesionales de titulaciones educativas* (pp. 146 - 160). Sevilla, España: AFOE
- Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127.
- Constantinides, P. (2015). *Identifying Dyslexia in the first classes of the Greek Primary School*. Dissertation for the University of Glasgow.
- Corchado Castillo. A.I, (2017). *Conductas de riesgo en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid
- Craig, G. J., y Dunn, W. (2010). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson Education/Prentice Hall.
- Craighead, E.; McHale, S. y Popper, A. (2001). *Desarrollo de la Autoestima y la Conciencia Moral en las Contradicciones de la Sociedad Contemporánea*. Madrid: Ediciones Egea
- De la Peña, C., Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3).
- Díaz - Falcón, D., y Fuentes Suárez, I. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103.
- Ellis, A. (1991). The ABC's of RET. *The Humanist*, 51(1), 19-49.
- Escorcía, I. S., & Pérez, O. M. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica educare*, 19(1), 241-256
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. y Calvo, M.G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.

- Fernández González, L., González Hernández, A. y Trianes Torres, M. V. (2015). Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 111-130.
- Florenzano, R. y Valdés, M. (2013). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Ediciones UC
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La Entrevista*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Gálvez-Iñiguez, Y. (2018). Eficacia de un programa de educación emocional: contaminación entre condiciones experimentales en un estudio controlado. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 5(2), 17-22
- García Perales, R., Canouto González, I., y Cebrián Martínez, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos*, (24), 77-93.
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (44), 241-257.
- Gerosa, F. (2016). Personalidad, Autoestima y Desempeño Académico. Una aproximación complementaria a partir de la Teoría de los Cinco Factores de la personalidad. *Psocial*, 2(2), 46-53.
- Glaser, B. G y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gryter.
- Godás-Otero, A., Lorenzo-Moledo, M. M, y Priegue, D. (2015). Efectos del programa ECO-FA-SE sobre la autoestima académica y la percepción de implicación familiar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 145-148.
- González Sala, F., y Gimeno Collado, A. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Psychosocial intervention*, 22(1), 1-5.

- González, M.T. y San Fabián, J.L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 41-60.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp.55-121). NY: Academic Press.
- Hattie, J., Marsh, A. H., Neill J. y Richards, G. (2004). Adventure education and outward bound out of class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Helueni, B., & Enrique, M. (2015). La Evaluación Multidimensional de la Autoestima y su relación con el Modelo de los Cinco Factores. *Psocial*, 1(3), 12-17.
- Hernández - Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill
- Ibáñez Azorín, E., Martin-Lobo, P., Vergara-Moragues, E., & Calvo, A. (2019). Profile and neuropsychological differences in adolescent students with and without dyslexia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2).
- Imbernón, F., Silva, P., y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107-114
- Jiménez González, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Pirámide
- Kirk, S., y Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., y Hannok, W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 46(4), 317-327.
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., & Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Liberini, S., Rodríguez, G., y Romero, N. (2016). El rol de la autoestima, la personalidad y la familia en el consumo de alcohol en la adolescencia. *Psocial*, 2(1), 27-37

- Marchesi, Á. (2016). Dificultades de aprendizaje en lectura y en cálculo. En Á. Marchesi, J. Palacios, y C. Coll, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 199-229). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Izard, J. F. (2012). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-167). Madrid: Dykinson
- Mateos, R. (2016). Perspectivas teóricas y prácticas de las dificultades de aprendizaje. Identificación de problemas y elección del tratamiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1).
- Morejón, A. J. V., García-Bóveda, R. J., & Jiménez, R. V. M. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R., y Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE*, 2(7), 1-27.
- National Institute of Neurological Disorder and Stroke. (2016). Dyslexia Information Page. Recuperado de <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page>
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1988). Inservice programs in learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 21, 53-55.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1990). Definition of Learning Disabilities.
- Nelson, J. M. y Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- Nelson, J. M., Lindstrom, W., y Foels, P. A (2015). Test Anxiety among college students whit specific reading disability nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 422-432.

- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dislexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288.
- Pacheco, D. I., Díez, M. C., y Nicasio, J. (2010) ¿Cómo interfiere la ansiedad, la probabilidad de actuación y la defensa de los propios derechos en alumnos con dificultades de aprendizaje en su rendimiento? *European Journal of Education and Psychology 2010*, 3(2), 219-228
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (39), 1-7.
- Pérez Sánchez, A. M. (2018). Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje. Educación Primaria. Apuntes (2018). *Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo*.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-30.
- Price, R. & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments. *Numeracy*, 6(1), 2.
- Rivas Torres, R. M., & López Gómez, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento psicológico*, 15(1), 73-86.
- Rodríguez-Naranjo, C., y Caño-González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. y Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298.
- Sánchez Quejía, I., y Delgado Egidio, B. (2010) Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. A. García y J. Deñval (Coords.), *Psicología del desarrollo I* (pp. 345-373). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., y Sanguinetti, A. (2017) Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 21(1) 23-31.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de psicología clínica con niños y adolescente*, 6(1), 51-56
- Simkin, H., Azzollini, S., y Voloschin, C. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *Psocial I*(1).
- Solano Fernández, I. M., González Calatayud, V., y López Vicent, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), 23-35.
- Tamayo Lorenzo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Vargas Vergara, M., y Alcántara, L. (2020). El derecho a la Educación es para todos igual, tengan unas características, unas dificultades, unas capacidades, unos intereses o una procedencia u otra. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 9(1), 97-104.
- Vélez Calvo, X. M. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Vera Martínez, B. I., Roselló, J., y Toro-Alfonso, J. (2010). Autoestima y juventud puertorriqueña: Eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21(1), 35-61.
- Vila Chaves, J. Ó., y Gutiérrez Martínez, F. (2013). *Manual básico de dificultades de aprendizaje: Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Sanz y Torres
- Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134, 163- 206.
- Zambrano, N. y Ortencia, C. (2017). La depresión como problema social en los adolescentes que conllevan a la autoeliminación intervención de enfermería. Unidad académica de ciencias químicas y de la salud. Machala.

- Zelege S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145- 170.
- Zins, J.E., Weissberg, T.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.
- Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Educational Psychology*.
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., & Serrano, F. (2017). Modelo piloto de estudio del tratamiento rehabilitador de autoestima y comportamiento en adolescentes con dislexia y disortografía mediante su mejora lectoescritora. *Propósitos y representaciones*, 5(2), 359-400.
- Zuppardo, L., Serrano, F., y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Revista retos XXI*, 1(1), 88-104.

8. ANEXOS

Anexo 1. Entrevista Semiestructurada cumplimentada por la Presidenta de la Asociación

ENTREVISTA PRESIDENTA ASOCIACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Mi nombre es Paula Sánchez soy alumna de 4º del grado de Psicología en la Universidad de Cádiz, y me encuentro realizando mi trabajo de fin de grado en relación al estado emocional y de manera concreta, los niveles de autoestima, de los usuarios/as de la Asociación Dislexia Cádiz. La presente entrevista tiene el objeto de recabar información sobre el funcionamiento y las características de los usuarios y usuarias que acuden a la Asociación de Dislexia de Cádiz, como forma de contextualizar el estudio. Para ello, agradecería contar con su colaboración a través de la realización de esta entrevista semiestructurada. Esta se encuentra dividida en tres bloques de contenido compuestos por preguntas abiertas las cuales son solo una guía, por lo que podrá extenderse tanto como desee. Esta tiene un carácter **confidencial y voluntario**, por lo que si en algún momento desea no contestar una pregunta o abandonar la entrevista no habrá inconveniente.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA PERSONA ENTREVISTADA:

- Nombre:
- Profesión:
- Cargo desempeñado en la asociación

BLOQUE I – ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

1. A continuación le haré algunas preguntas en relación a las características del centro:
 - ¿Cuándo se fundó?
 - ¿Dónde se ubica? ¿A qué población (geográfica) atiende?
 - ¿Cuántos profesionales o personal voluntario posee? ¿A cuántos usuarios atiende?
 - ¿Qué tipo de financiación tiene?
2. ¿A quién va dirigida la intervención? (usuarios, familias, docentes...)
3. ¿De qué manera se lleva a cabo la intervención? (metodología usada, actividades que se realizan, frecuencia de las mismas)

BLOQUE II – TRABAJO DE LA AUTOESTIMA Y LAS VARIABLES SOCIOEMOCIONALES

1. ¿Cuáles son las intervenciones más demandadas por las familias de los usuarios?
2. ¿Cuáles son las intervenciones más demandadas por los usuarios?
3. ¿Cree que es necesario trabajar la autoestima en la asociación? ¿Por qué?
4. ¿Se trabaja con los usuarios/as de la asociación la autoestima?
5. En caso de que la autoestima se trabaje de manera específica ¿Qué tipo de intervención se lleva a cabo? (qué contenido es impartido, cuál es la metodología usada, qué actividades se llevan a cabo)

BLOQUE III- PERFIL USUARIOS/FAMILIAS

1. ¿Qué edades comprenden sus usuarios?
2. ¿Cuál es el perfil de sus usuarios y familias? (Nivel socioeconómico y estado emocional)
3. ¿Qué aficiones, intereses o gustos tienen sus usuarios?
4. Con respecto a las dinámicas que se realizan en la asociación, ¿Cuáles son sus actividades favoritas? ¿En qué temáticas muestran más interés?
5. ¿Qué tipo de metodología suelen preferir? (talleres presenciales, trabajo cooperativo, metodologías online...)

Anexo 2. Cuestionario participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Mi nombre es Paula Sánchez, soy alumna de 4º del grado de Psicología en la Universidad de Cádiz, y me encuentro realizando mi trabajo de fin de grado estudiando el estado emocional y de manera concreta, a los niveles de autoestima, de los usuarios/as de Asociación Dislexia Cádiz.

El presente cuestionario tiene el objeto de recabar información para la realización de dicho proyecto. La realización del cuestionario es totalmente anónima y voluntaria, por lo que si en algún momento deseas abandonarlo no habrá inconveniente.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

- Género:
- Fecha de nacimiento:
- Curso académico en el que te encuentras:
- Población de residencia:

BLOQUE I: Asociación

1. ¿Desde cuándo acudes a la asociación de Dislexia?
2. ¿En qué te ha ayudado la asociación desde el momento en que comenzaste a asistir?
3. ¿Tus amigos/as (externos a la asociación) saben que acudes a la asociación?
a) Sí b) No
4. ¿Cuáles son las actividades que realiza la asociación que te gustan MÁS?
5. ¿Cuáles son las actividades que realiza la asociación que te gustan MENOS?
6. ¿En qué aspectos crees que la asociación debería trabajar más o de manera distinta?
a) Aspectos relacionados con las técnicas de estudio
b) Aspectos relacionados con las emociones
c) Aspectos relacionados con la autoestima
d) Aspectos relacionados con las relaciones sociales, a través del aumento de actividades grupales
e) Otras: (respuesta abierta)

BLOQUE II: INTERESES

1. ¿Cuáles son tus principales aficiones?

2. ¿Practicas algún deporte? ¿Cuál?
3. ¿Te gusta escuchar música? ¿Qué tipo de música escuchas?
4. ¿Te gusta ver series y películas? ¿De qué género son tus favoritas?
5. Cuando sales con tus amigos/as ¿Qué te gusta hacer? ¿A dónde soléis ir?
6. ¿Usas habitualmente las redes sociales, juegos online o plataformas como YouTube?
a) Sí b) No
7. ¿Dispones de dispositivos electrónicos? (Teléfono móvil, ordenador, Tablet...)
a) Sí b) No

BLOQUE III: Percepción y trabajo de la autoestima

1. ¿En qué aspectos te sientes MÁS orgulloso/a de ti? (se puede elegir hasta 3 respuestas)
 - 1) En mi aspecto físico
 - 2) En mi capacidad para relacionarme con los demás
 - 3) En mis habilidades académicas
 - 4) En mi buena relación con mi familia, y cómo ellos/as me valoran
 - 5) En mis habilidades artísticas o deportivas
2. ¿En qué aspectos te sientes MENOS orgulloso/a de ti? (se pueden elegir hasta 3 respuestas)
 - a) En mi aspecto físico
 - b) En mi capacidad para relacionarme con los demás
 - c) En mis habilidades académicas
 - d) En mi buena relación con mi familia, y cómo ellos/as me valoran
 - e) En mis habilidades artísticas o deportivas
3. ¿Has asistido alguna vez a talleres o cursos relacionados con la mejora de la autoestima?
b) Sí b) No
8. En caso de no haber asistido nunca a un taller de autoestima, ¿Te gustaría participar en uno? ¿Por qué?
9. En caso de haber asistido, ¿piensas/consideras que has mejorado en algún aspecto tu autoestima?
a) Sí b) No
10. En caso de haber asistido, ¿quién los ha organizado?
 - a) La asociación
 - b) El colegio/instituto
 - c) Otros

11. En caso de haber asistido, ¿en qué han consistido estos talleres o cursos?
12. ¿Crees que es bueno para ti asistir a estos cursos?
 - a) Sí b) No
13. Si se realizasen cursos relacionados con mejorar la autoestima, ¿qué te gustaría trabajar?
 - a) La forma en la que me valoro académicamente
 - b) La forma en la que valoro mi aspecto físico
 - c) La forma en la que me valoro socialmente
 - d) La forma en la que me valoro en mi relación a mi familia
 - e) La forma en la que me valoro otras de mis habilidades, como las artísticas o deportivas
 - f) Otras: (Respuesta abierta)
14. ¿En caso de realizar talleres relacionados con aspectos emocionales como la autoestima, en qué modalidad te gustaría que se realizasen?
 - a) Talleres presenciales convencionales
 - b) Cursos online, donde se trabajasen aspectos relacionados con la autoestima a través de películas, vídeos, música, contenido artístico y otras herramientas electrónicas.
 - c) Otra modalidad: (respuesta abierta)

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG				
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	1	2	3	4
2. Estoy convencido/a de que tengo cualidades buenas.	1	2	3	4
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1	2	3	4
4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	1	2	3	4
5. En general estoy satisfecho/ a conmigo mismo/a	1	2	3	4
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a	1	2	3	4
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a	1	2	3	4
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a	1	2	3	4
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.	1	2	3	4
10. A veces creo que no soy buena persona.	1	2	3	4

Anexo 3. Vídeos participación en la investigación

Anexo 3.1. Vídeo participación familias

<https://www.youtube.com/watch?v=noXvbtOxcXY>



Anexo 3.2. Vídeo participación usuarios

<https://www.youtube.com/watch?v=JBuk2nZWfbo>



Anexo 4. Consentimiento informado menores de edad.



Facultad de Ciencias de la Educación
Vicedecano de Prácticas

Campus Universitario de Puerto Real
Avda. República Saharaui, s/n
11519-Puerto Real (Cádiz)
Tfno.: 956 016205 Fax: 956 016253
www.uca.es/educacion
practicas.educacion@uca.es

D^a Inmaculada Martínez García, profesora del Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, informa que:

La alumna Paula Sánchez Pazos, matriculada en el presente curso académico 2019 -2020 en el Grado de Psicología de la Universidad de Cádiz, se encuentra realizando el Trabajo de Fin de Grado en colaboración con la Asociación de Dislexia de Cádiz. En el marco de dicho trabajo y derivado de las exigencias académicas del mismo, necesita recabar información y realizar trabajo de campo en un contexto real. Por dicho motivo la alumna solicita poder acceder para dichos fines a recoger datos referentes a la autoestima así como datos de interés para el diseño de la futura intervención de los y las adolescentes de la Asociación Dislexia Cádiz.

La aceptación de dicha solicitud debe entenderse como una cuestión voluntaria de mutuo acuerdo entre la familia de los participantes en el estudio y la alumna que se encuentra realizando el mismo.

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Por su parte, el estudiante mediante el presente documento, se compromete a:

- Respetar la confidencialidad de todos los datos personales de los participantes del estudio e institucionales conocidos por motivo del desarrollo de este trabajo.
- Actuar conforme a los principios éticos propios de la actividad docente e investigadora, así como salvaguardar con su propia actuación el buen nombre de la Universidad de Cádiz.
- Conducirse en el desarrollo del trabajo, de acuerdo con los principios de reserva necesaria para la debida protección de los datos de carácter personal, de conformidad con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Con la firma de este documento doy mi consentimiento a que mi hijo/a

participe en el estudio y responda a un cuestionario online, así como a la posterior intervención que se diseñará en base a los datos recogidos.

En Puerto Real a 28 de Abril de 2020

Firma del alumno/a.

Paula Sánchez Pazos

32091005-W

Firma Madre/ Padre / Tutor/a legal.

Firma del tutor/a.

MARTINEZ
GARCIA
INMACULADA
- 75897346Z
Firmado digitalmente
por MARTINEZ
GARCIA INMACULADA
- 75897346Z
Fecha: 2020.04.28
13:53:54 +02'00'

Inmaculada Martínez García

Anexo 5. Categorías para el análisis de los resultados

Tabla 2.1.

Categorías para el análisis de los datos procedentes de la entrevista semiestructurada

Análisis del contexto: estructura y funcionamiento de la Asociación	En esta categoría se recoge información acerca del equipo humano que compone la Asociación (profesionales, voluntarios y usuarios), y los recursos con los que se abastece
Intervenciones	Se expone información acerca de la población a la que va dirigida la actividad, aquellas intervenciones más demandas, y de qué manera se trabaja la autoestima concretamente.
Perfil de los usuarios y sus familias	Se recoge información acerca de las características personales de sus usuarios y familias.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.2.

Categorías para el análisis de los resultados procedentes del cuestionario

Asociación	Se recoge información acerca de la percepción de los usuarios acerca del trabajo en general que se lleva a cabo en la Asociación.
Intereses	Se recoge información acerca de los gustos, motivaciones e intereses de los usuarios.
Percepción y trabajo de la autoestima	Se expone información acerca de la percepción de los usuarios de su propia valoración, su interés en participar en talleres relacionados con la autoestima y qué modalidad y contenido preferirían que éstos tuviesen.

Fuente: elaboración propia

Anexo 6. Plantilla Línea de vida

MI LÍNEA
DE VIDA

0

3

6

12

HOY

MI NOMBRE:

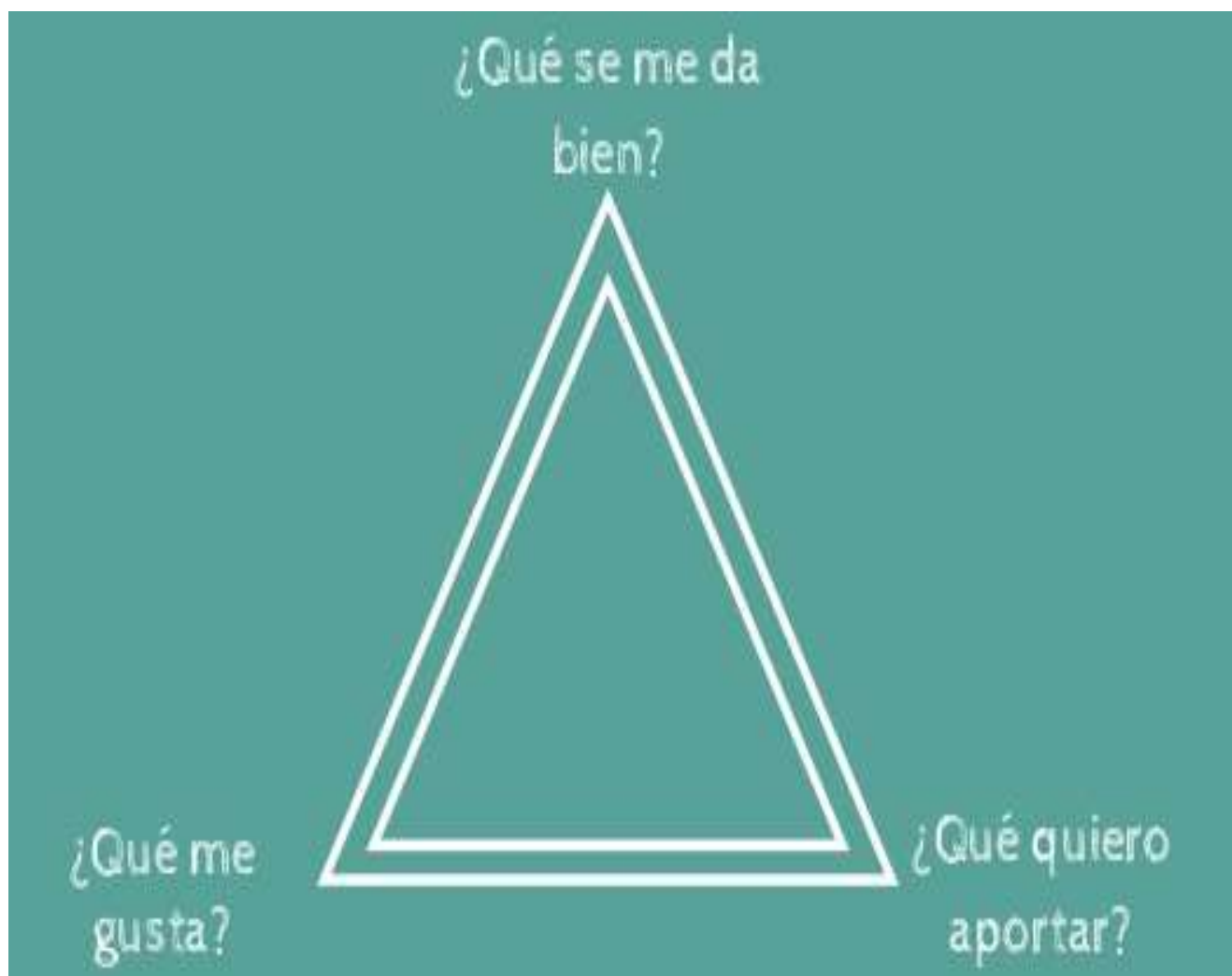
Anexo 7. Plantilla DAFO

Mis fortalezas

Mis debilidades

Mis oportuidades

Mis amenazas

Anexo 8. Plantilla actividad “Yo quiero ser...”

Anexo 9. Cronograma

SESIÓN	L	M	X	J	V	S	D		
1								Semana 1	SEPTIEMBRE
2								Semana 2	
3								Semana 3	
4								Semana 4	
5								Semana 5	OCTUBRE
6								Semana 6	
7								Semana 7	
8								Semana 8	
9								Semana 9	NOVIEMBRE
10								Semana 10	
11								Semana 11	
12								Semana 12	



Sesión presencial



Sesión online (Videoconferencia)



Sesión online (Subida del contenido a la Moodle)

Anexo 10. Presupuesto

Recursos humanos			
Profesional	Precio por sesión	Sesiones	Total
Profesional de la psicología *	34€ + 50% por cada participante del programa = 289€	12 sesiones	3468€
Recursos materiales			
<i>Material fungible</i>			
Partida	p/u	Unidades	Total
Ovillo lana	2€	1	2€
Pelota plástico	2€	1	2€
Folios	2,5 €/paquetes	1	2.5€
Bolígrafos	1€	15	15€
Lápices de colores	2€	15	30€
			Subtotal: 51,5€
<i>Material inventable</i>			
Sillas	10€	16	160€
Proyector	300€	1	300€
Pantalla proyector	120€	1	120€
			Subtotal: 580€
			TOTAL: 4099.5€

* La profesional de la psicología deberá encontrarse dada de alta como autónoma, por lo que abonará una cuota mensual de 286,15€.

Anexo 11. Rúbrica de evaluación de procesos

Criterio	Nivel bajo (0,3)	Nivel medio (0.65)	Nivel alto (1)
Nivel de análisis	La actividad ha sido cumplimentada, pero el nivel de reflexión es nulo o muy bajo	La actividad ha sido cumplimentada, pero las reflexiones son escuetas poco argumentadas	La actividad ha sido cumplimentada, y el nivel de reflexión de las mismas es adecuado o superior al esperado
Nivel de asimilación	El estudiante no muestra signos de adquisición de conocimientos tras la realización de la actividad	El estudiante demuestra conocimientos tras la realización de la actividad, pero en ocasiones se hace erróneamente	El estudiante muestra conocimientos tras la realización de la actividad en su totalidad
Nivel de interés	El estudiante no muestra conductas de interés en el desarrollo de la actividad (no participa, no realiza las actividades...)	El interés del estudiante en el desarrollo de la actividad es medio.	El estudiante muestra conductas de interés en el desarrollo de la actividad (participa, realiza las actividades...).
Nivel de calidad	La realización de las actividades no siguen los criterios presentados en la explicación de la misma	Las actividades siguen los criterios presentados en su explicación, pero no en su totalidad	Las actividades siguen los criterios presentados en su explicación
Nivel de cohesión grupal	El estudiante se muestra incómodo en las interacciones grupales, o no muestra conductas de interés por escuchar a sus compañeros	El estudiante interacciona con sus compañeros pero en alguna ocasión se muestra incómodo, o en alguna ocasión no se interesa por escuchar a sus compañeros	El estudiante se muestra integrado en el grupo y muestra conductas de interés por escuchar a sus iguales.

Anexo 12. Cuestionario de Satisfacción con el programa.

El siguiente cuestionario nace con la finalidad de evaluar el grado de satisfacción de los participantes con el programa. Su resolución es completamente anónima y voluntaria, por lo que se ruega que sus respuestas sean sinceras.

Conteste señalando en una escala del 1 al 4, (1 es la puntuación más baja y 4 la más alta) según las afirmaciones que se presentan a continuación:

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA.				
1. Grado de satisfacción con las instrucciones recibidas para participar en el programa	1	2	3	4
2. Grado de satisfacción con la duración de cada sesión	1	2	3	4
3. Grado de satisfacción con la duración total del programa	1	2	3	4
4. Grado de satisfacción con la atención recibida por la coordinadora	1	2	3	4
5. Grado de satisfacción con las dinámicas presenciales	1	2	3	4
6. Grado de satisfacción con los recursos utilizados en las dinámicas presenciales	1	2	3	4
7. Grado de satisfacción con las dinámicas online	1	2	3	4
8. Grado de satisfacción con los recursos utilizados en las dinámicas online	1	2	3	4
9. ¿Se han ajustado a tus gustos y necesidades las actividades realizadas en el programa?	1	2	3	4
10. ¿Crees que has mejorado tu autoestima participando en este programa?	1	2	3	4
11. Grado de satisfacción general con el programa	1	2	3	4
12. ¿Qué es lo que más te ha gustado del programa?				
13. ¿Qué es lo que menos te ha gustado del programa?				
14. ¿Qué cambiarías del mismo para que se ajustase a tus necesidades?				